

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA DÉCENTRALISATION DES RESSOURCES FINANCIÈRES
ET L'AUTONOMIE DE GESTION : PERCEPTION DES DIRECTIONS
D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU PRIMAIRE
À LA COMMISSION SCOLAIRE HARRICANA

RAPPORT DE RECHERCHE

PRÉSENTÉ

À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. Ed.)

PAR

LUCIE CÔTÉ

JUILLET 2004

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extentionné de l'UQAR à l'UQAT



Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche concerne particulièrement la Commission scolaire Harricana (CSH) et ses directions d'établissement d'enseignement du primaire. Je tiens à remercier sincèrement les personnes qui m'ont aidée et soutenue tout au long de la réalisation de ce travail :

- monsieur Jean-Marc Mathieu, directeur général de la CSH, sans qui, ce travail n'aurait pu être réalisé;
- monsieur André Bellavance, directeur de recherche, qui m'a soutenue et guidée tout au long de mes travaux;
- madame Aurore St-Amand pour sa contribution à la révision, à l'adaptation et à la présentation de l'ensemble des textes;
- monsieur Serge Roy, membre retraité de la CSH ayant travaillé à titre de directeur d'établissement d'enseignement au primaire ainsi que monsieur Jean Champagne, directeur d'établissement d'enseignement au secondaire, pour leurs bons conseils lors de la préparation du questionnaire.
- Un grand merci également aux directions d'établissement d'enseignement du primaire qui, malgré leur horaire chargé, ont bien voulu donner de leur temps pour compléter le questionnaire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES TABLEAUX	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	VIII
RÉSUMÉ	IX
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	7
1.1 Objet de la recherche	7
1.2 Contexte des commissions scolaires	10
1.2.1 Regard sur le passé	11
1.2.2 Dates importantes	12
1.2.3 Réforme de l'éducation	17
1.2.4 Contexte de la Commission scolaire Harricana	24
1.3 Identification du problème	30
1.3.1 Décentralisation des ressources financières	31
1.3.2 Résistances des directions d'établissement du primaire	35
1.3.3 Problème spécifique	36
1.4 La question de recherche et les questions spécifiques	37
1.4.1 Question de recherche	38
1.4.2 Questions spécifiques	38
1.5 Buts, objectifs et limites de la recherche	39
1.5.1 Buts	39
1.5.2 Objectifs	40
1.5.3 Limites	42
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	44
2.1 Concepts reliés à la gestion	44
2.2 Efficacité organisationnelle des écoles	49
2.3 Décentralisation	52
2.3.1 Concept de la décentralisation	52
2.3.2 Types, principes et critères	56
2.3.3 Dimensions du concept de décentralisation retenues pour la recherche	59

2.4	Autonomie	70
2.4.1	Concept de l'autonomie	70
2.4.2	Études reliées à l'autonomie	74
2.4.3	Dimensions du concept d'autonomie retenues pour la recherche	77
2.5	Gestion	78
2.5.1	Concept de la gestion	79
2.5.2	Études reliées au concept de la gestion	81
2.5.3	Dimensions du concept de la gestion retenues pour la recherche	83
CHAPITRE III		
MÉTHODOLOGIE		90
3.1	Type de recherche	91
3.2	Population à l'étude	92
3.3	Instrument	93
3.3.1	Choix de l'instrument	93
3.3.2	Préparation du questionnaire	94
3.3.3	Validation du questionnaire	99
3.4	Procédure et collecte de données	100
3.4.1	Procédure	101
3.4.2	Collecte de données	103
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		106
4.1	Méthode d'analyse	107
4.2	Autonomie de gestion	109
4.2.1	Dimension : responsabilité administrative	119
4.2.2	Dimension : latitude d'action	121
4.2.3	Dimension : niveau de financement	123
4.3	Dimension : activités d'enseignement et de formation	126
4.3.1	Facteur : organisation scolaire	130
4.3.2	Facteur : orientations et programmes locaux	132
4.3.3	Facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	134
4.4	Dimension : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	137
4.4.1	Facteur : gestion des écoles	143
4.4.2	Facteur : moyens d'enseignement	146
4.4.3	Facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes	148
4.4.4	Facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance	151
4.4.5	Facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté	153
4.4.6	Facteur : services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique	156

4.5	Dimension : activités administratives	161
4.5.1	Facteur : conseil d'établissement et services corporatifs	163
4.5.2	Facteur : perfectionnement.....	166
4.6	Dimension : activités relatives aux biens meubles et immeubles.....	168
4.6.1	Facteur : entretien des biens meubles et immeubles.....	171
4.6.2	Facteur : entretien ménager, énergie, locations et sécurité	174
4.6.3	Facteur : investissements	178
4.7	Résultats extrêmes	182
4.8	Limites reliées à l'analyse des résultats.....	190
CONCLUSION.....		195
APPENDICE A CADRE LÉGAL		200
APPENDICE B PLAN D'ENREGISTREMENT COMPTABLE.....		209
APPENDICE C RÉSULTATS DÉTAILLÉS		214
APPENDICE D QUESTIONNAIRE.....		235
RÉFÉRENCES		236

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.1	Évolution du surplus (déficit) d'opération de la CSH pour les années scolaires 1988-1989 à 1999-2000	34
4.1	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les quatre dimensions de la gestion	117
4.2	Pourcentage de l'autonomie de gestion des dimensions de la gestion	118
4.3	Moyennes d'évaluation des trois facteurs de la dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation en lien avec les trois dimensions de l'autonomie	129
4.4	Moyennes d'évaluation des six facteurs de la dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation en lien avec les trois dimensions de l'autonomie	141
4.5	Moyennes d'évaluation des deux facteurs de la dimension de gestion : activités administratives en lien avec les trois dimensions de l'autonomie	162
4.6	Moyennes d'évaluation des trois facteurs de la dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles en lien avec les trois dimensions de l'autonomie	170

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Concepts reliés à la gestion.....	46
2.2 Critères d'évaluation selon les types de décentralisation.....	58
3.1 Les composantes de la gestion	97
3.2 Sommaire des tableaux et figures des dimensions de l'autonomie, des dimensions de la gestion ainsi que des facteurs reliés aux dimensions de la gestion.....	103
4.1 Échelle de valeurs pour l'interprétation du résultat des moyennes	108
4.2 Évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les quatre dimensions de la gestion	111
4.3 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les trois facteurs de la dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation	127
4.4 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : organisation scolaire	130
4.5 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : orientations et programmes locaux.....	132
4.6 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	134
4.7 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les six facteurs de la dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	139
4.8 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : gestion des écoles	143
4.9 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : moyens d'enseignement	146
4.10 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes	149

4.11	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance	151
4.12	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec le facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté	154
4.13	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique.....	156
4.14	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les deux facteurs de la dimension de gestion : activités administratives.....	161
4.15	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : conseil d'établissement et services corporatifs	164
4.16	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : perfectionnement	166
4.17	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les trois facteurs de la dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles	169
4.18	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : entretien des biens meubles et immeubles	172
4.19	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : entretien ménager, énergie, location et sécurité.....	175
4.20	Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : investissements	179
4.21	Énoncés ayant un écart supérieur à 1,5 entre le résultat le plus haut et le résultat le plus bas des dimensions de l'autonomie.....	182
4.22	Résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension.....	185
4.23	Résultats extrêmes des composantes de la gestion	186
4.24	Résultats extrêmes des composantes de la gestion	187
4.25	Résultats extrêmes des composantes de la gestion	188
4.26	Résultats extrêmes des composantes de la gestion	189

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

ACSQ	Association des cadres scolaires du Québec
ADIGECS	Association des directeurs généraux des commissions scolaires
CREDOC	Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie
CSA	Commission scolaire d'Amos
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSH	Commission scolaire Harricana
CSRH	Commission scolaire régionale Harricana
DEP	Direction de l'évaluation et de la perspective
EHDA	Élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
FCSQ	Fédération des commissions scolaires du Québec
FQDE	Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEQ	Ministère de l'Éducation
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
PEC	Plan d'enregistrement comptable
PIB	Produit intérieur brut

RÉSUMÉ

En 1996, suite à une remise en question du système de l'éducation au Québec, la Ministre Pauline Marois dévoilait son plan d'action sous le thème «L'Éducation prend le virage du succès». Une des sept orientations consistait à donner plus d'autonomie à l'école pour qu'elle puisse assumer ses responsabilités pédagogiques et adapter l'organisation du travail en fonction des réalités propres à son milieu. Par la nouvelle Loi sur l'instruction publique (LIP), les directions d'établissement des commissions scolaires se sont donc vu confier plus de responsabilités et par conséquent, plus d'autonomie. Des moyens financiers accompagnèrent ces responsabilités. En effet, le ministère de l'Éducation (MEQ), par l'article 275 de la LIP, oblige les commissions scolaires à répartir la majorité des subventions gouvernementales aux écoles et aux centres.

La présente étude aborde les thèmes de décentralisation des ressources financières et d'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire à la Commission scolaire Harricana (CSH). Plus spécifiquement, elle vise à vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement au primaire quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches de gestion à caractère financier.

La revue de littérature fait état des éléments qui ont amené le ministère à proposer des modifications à la loi. Nous décrivons également le contexte des commissions scolaires et plus spécifiquement celui de la CSH. Le cadre de référence s'inspire quant à lui de la littérature reliée à la décentralisation, à l'autonomie et à la gestion.

Pour procéder à l'étude de l'autonomie de gestion, un questionnaire composé de 43 énoncés relatifs à certaines tâches de gestion fut complété par les neuf directions d'établissement d'enseignement du primaire. Ces énoncés sont regroupés en quatorze facteurs reliés à quatre dimensions de gestion. Les dimensions de la gestion sont inspirées du manuel de normalisation du MEQ. L'autonomie est représentée par les trois dimensions suivantes : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement.

Les résultats, analysés à partir d'une échelle de valeurs, permettent de qualifier les dimensions de l'autonomie, les composantes de la gestion (facteurs et dimensions), et ainsi donc l'autonomie de gestion. Il se dégage de cette étude que les directions estiment avoir une forte responsabilité administrative, une forte latitude d'action (quoique moindre que la responsabilité administrative) et un faible niveau de financement pour réaliser certaines tâches de gestion à caractère financier. L'autonomie de gestion est qualifiée de forte. Les principaux mots clés sont : autonomie, décentralisation, gestion, responsabilisation et finance.

INTRODUCTION

Le thème de la recherche a trait aux nouveaux modes de gestion en éducation et concerne plus particulièrement la décentralisation des ressources financières et l'autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire à la Commission scolaire Harricana (CSH). Cette recherche est d'un intérêt particulier car peu d'études n'ont pu être réalisées sur ce sujet considérant que les derniers amendements à la LIP, datant de décembre 1997, sont relativement nouveaux. Également, la CSH a procédé à la décentralisation des ressources financières dès la première année de l'application de ces nouveaux amendements. Il nous semble opportun de vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire à la CSH quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir eu égard à certaines tâches de gestion à caractère financier, et ce, afin de vérifier si la mise en place du processus de décentralisation des ressources financières a contribué à favoriser une gestion d'établissement autonome. Cette étude nous permettra également d'apporter certaines améliorations afin de donner plus d'autonomie de gestion aux directions d'établissement d'enseignement.

Suite aux pressions de l'environnement socio-économique (récession, mondialisation, immigration, développement technologique, besoins de spécialisation au niveau de la formation de la main-d'œuvre, etc.) et aux recommandations du Conseil supérieur de l'éducation¹ (CSE) demandant des changements majeurs en éducation, le MEQ a entamé une vaste consultation qui l'amena à modifier ses modes de gestion. En 1996, Madame Pauline Marois, Ministre de l'Éducation à cette date, dévoilait les sept orientations majeures de son plan d'action : *L'Éducation prend le*

¹ Québec, CSE, *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les publications du Québec, 1992.

*virage du succès*². Une des sept orientations consistait à donner plus d'autonomie à l'école pour qu'elle puisse assumer ses responsabilités pédagogiques et adapter l'organisation du travail en fonction des réalités de son milieu. Un moyen retenu pour accompagner les nouvelles responsabilités consistait à transférer des ressources financières aux écoles. Le MEQ procéda donc à des amendements à la LIP qui furent adoptées en décembre 1997 pour une mise en application au 1^{er} juillet 1998. L'article 275 traitant de la répartition des ressources financières aux directions d'établissement amena la CSH à répartir ses ressources financières, et ce, dès la première année d'application, devenant ainsi une pionnière en ce domaine.

Les directions d'établissement d'enseignement du primaire montrèrent beaucoup de résistance face à ce projet de répartition des ressources financières. Avec un haut niveau de dépenses incompressibles et le peu de moyens financiers dont disposent les écoles, plusieurs se demandaient si le changement était justifié dans les circonstances. Après plus de trois ans, la question demeure à savoir si la décentralisation des ressources financières a permis de donner l'autonomie de gestion souhaitée aux directions d'établissement. Pour cette raison, le travail de recherche vise à connaître la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches de gestion à caractère financier.

Les concepts développés dans ce travail ont trait à la décentralisation, à l'autonomie ainsi qu'à la gestion. La décentralisation prend assise sur les articles de la LIP définissant les grands encadrements relatifs aux responsabilités des directions d'établissement. Pour la présente étude, la décentralisation est représentée par les tâches décentralisées ayant un caractère financier et étant en lien avec le financement du MEQ. Le concept d'autonomie englobe les trois dimensions suivantes : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. La responsabilité administrative est basée sur l'affirmation de Fabi et Jacob (1994) pour qui, la responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la

² Québec, MEQ, *L'Éducation prend le virage du succès*. Communiqué no 1 de la ministre de l'Éducation, sur la réforme de l'éducation, 1996.

flexibilité structurelle. La latitude d'action repose sur l'affirmation de Dion (1986) qui mentionne que l'autonomie réfère au degré de liberté que possède une personne, une organisation. Enfin, le niveau de financement est basé sur l'affirmation de Passeron (1968) qui dit que l'autonomie se ramène aux pouvoirs financiers ou à son régime de comptabilisation sur lequel cette liberté vient s'asseoir. Finalement, le concept de gestion est représenté par les quatre dimensions suivantes : les activités d'enseignement et de formation; les activités de soutien à l'enseignement et à la formation; les activités administratives; et les activités relatives aux biens meubles et immeubles. Ces activités réfèrent au manuel de normalisation du MEQ (2001). Ce document contient la description des activités financières des commissions scolaires du Québec et vise l'uniformisation des procédures d'enregistrement comptable.

Cette recherche ne vise pas l'étude de l'autonomie reliée aux tâches de gestion pédagogique (la discipline des élèves, les réunions avec les employés, etc.) ou au style de leadership de la direction d'établissement. De plus, cette recherche ne vise pas l'étude des styles de gestion (autocratique, démocratique, etc.). Parmi les tâches ayant un caractère financier, nous avons exclu celles relatives aux activités autofinancées (levées de fonds pour des activités scolaires, vente de matériel, etc.). Ces activités ne sont pas en lien direct avec le financement du MEQ et ne sont donc pas particulièrement ciblées par la décentralisation des ressources financières, celles-ci étant déjà sous la gouverne de la direction d'établissement. Cette étude étant réalisée pour le bénéfice de la CSH, celle-ci est restreinte à une seule organisation.

La méthode de cueillette de données utilisée est le questionnaire car il permet une réponse indépendante par les directions d'établissement et constitue des données équivalentes (tous ont eu la même information). Selon Van Der Maren (1996), les données des questionnaires représentent des données provoquées qui, appliquées à une échelle de valeur, permettent des résultats sans ambiguïtés sur les éléments précisés au questionnaire. La méthode par entrevue n'a pas été retenue compte tenu que l'auteure de la recherche est la directrice du Service des ressources financières et qu'elle est directement impliquée dans le processus de décentralisation des ressources financières à la CSH. Considérant le contexte professionnel, et malgré le

nombre restreint de répondants, le questionnaire s'est avéré être un choix pertinent pour l'auteure de la recherche. Le questionnaire est composé de 43 énoncés se rapportant à certaines tâches à caractère financier. Ces énoncés sont regroupés en quatorze facteurs relevant des quatre dimensions de gestion. Pour chaque énoncé, la direction doit se prononcer quant à la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement qu'elle estime avoir pour réaliser certaines tâches ayant un caractère financier. Les choix de réponses sont définis comme suit : nul(le), faible, fort(e) total(e) et non applicable. Enfin, les données recueillies et transformées sous forme de moyennes permettent de qualifier l'autonomie de gestion des directions en prenant pour acquis que chaque dimension de l'autonomie a un poids équivalent.

Concernant la procédure employée, le directeur général a annoncé aux directions d'établissement concernées, lors d'une réunion du comité d'échanges et de coordination du primaire (comité interne non prévu par la LIP), qu'elles seraient sollicitées pour compléter un questionnaire. Les questionnaires ont été remis lors d'une réunion ultérieure aux neuf directions du primaire après une courte présentation du dossier par l'auteure de la recherche. Le petit nombre de répondants représente une limite de l'échantillon. Cependant, il faut considérer que c'est une recherche dans le cadre d'un travail professionnel, et ce, pour une commission scolaire spécifique. Il s'avère qu'il y a peu de directions d'établissement d'enseignement dans cette dite commission scolaire. Les données ont été compilées à l'aide du logiciel «Excel» pour établir des moyennes tant au niveau des dimensions de l'autonomie que celles relatives à la gestion. Les résultats de l'analyse fournissent des explications pour chacune des dimensions de l'autonomie et de la gestion.

Cette recherche est qualifiée de qualitative car elle vise à comprendre une situation qu'est l'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire. C'est une recherche exploratoire basée sur des hypothèses induites des différentes recherches ou textes d'auteurs mentionnés dans le cadre de référence. Cette recherche analyse des données qualitatives basées sur les opinions des directions d'établissement d'enseignement du primaire à la CSH. Même si nous utilisons le questionnaire et ainsi des données structurées et provoquées, il n'en demeure pas

moins que le résultat est d'ordre qualitatif. Van Der Maren (1996) mentionne : «Les données qualitatives regroupent toutes les données non métriques... le codage chiffré qui consiste à remplacer un chiffre d'une catégorie de classement des réponses (à un questionnaire) ne suffit pas à en faire des données numériques³.»

Le présent travail est composé de quatre chapitres. Le premier chapitre trace les éléments de la problématique, et ce, par la présentation de l'objet de la recherche; le contexte des commissions scolaires; le problème spécifique de la recherche; la question spécifique de la recherche et les questions spécifiques; ainsi que les buts, objectifs et limites de la recherche. Pour expliquer le contexte des commissions scolaires, il est utile de faire un retour vers le passé afin d'expliquer les grands mouvements de pensées incluant également un historique temporel relatant les dates importantes et les événements qui nous dirigent vers la réforme de l'éducation. Afin de bien saisir la dimension plus spécifique de la CSH, nous expliquons ses caractéristiques et sa culture organisationnelle nous amenant ainsi à l'identification du problème. Cette partie a trait à la décentralisation des ressources financières à la CSH et des résistances qui en découlèrent.

Le cadre de référence au chapitre II aborde de manière plus détaillée les aspects reliés à la décentralisation, à l'autonomie et à la gestion. En premier, nous relatons différents concepts généraux entourant le nouveau mode de pensée managérielle sans oublier l'efficacité organisationnelle des écoles. Pour chacun des concepts étudiés soit : la décentralisation, l'autonomie et la gestion, nous expliquons les positions et définitions de différents auteurs, nous mentionnons quelques études réalisées aux différents concepts et enfin, nous expliquons les dimensions retenues pour l'étude.

Le chapitre III a trait à la méthodologie utilisée. Nous y décrivons le type de recherche, la population à l'étude, l'instrument, ainsi que la procédure et la cueillette

³ Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 85.

des données. La section traitant de l'instrument explique davantage le choix, la préparation et la validation.

Le chapitre IV a pour but de présenter et de faire l'analyse des résultats de l'enquête. La méthode d'analyse est expliquée ainsi qu'une analyse globale. Suit une analyse plus détaillée en fonction des dimensions de la gestion, croisée avec les dimensions de l'autonomie. Sont également présentés, les résultats pour chacun des facteurs reliés aux dimensions de la gestion, croisés encore une fois avec les dimensions de l'autonomie. Une section est consacrée aux éléments pouvant influencer l'analyse des résultats. En effet, certains éléments ont pu contribuer à influencer les réponses des directions du primaire et il devient alors important d'en faire état.

La conclusion synthétise l'ensemble du travail effectué et spécifie les résultats globaux de la recherche. Enfin, les appendices ont pour but de fournir des informations supplémentaires en référence. Ces éléments concernent le cadre légal, le plan d'enregistrement comptable (PEC), les résultats par énoncé, par facteur et par dimension pour la gestion et l'autonomie. Une copie du questionnaire est également incluse au travail de recherche. Nous débutons par la problématique et l'ensemble des éléments qui la composent.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

En 1997, le MEQ procéda à des amendements à la LIP afin de donner plus de pouvoirs aux directions d'établissement et ainsi changer les modes de gestion. Pourquoi le MEQ a entrepris cet imposant virage ? Quels sont les résultats attendus par ce changement ? Quelles sont les résistances des directions d'établissement ? Par ce chapitre, nous expliquerons comment et pourquoi le MEQ a procédé à la mise en place de la nouvelle réforme de l'éducation. Également, nous mentionnerons pourquoi la CSH a effectué la décentralisation des ressources financières aux directions d'établissement d'enseignement et quels ont été les questionnements face à ce changement. Pour ce faire, l'objet de recherche tracera un portrait général du sujet. Les éléments de la problématique seront situés par rapport au contexte des commissions scolaires et plus particulièrement au contexte de la CSH. Nous identifierons de façon plus précise le problème de recherche nous amenant ainsi à la question de recherche et aux questions spécifiques. Les buts, objectifs et limites de la recherche encadreront le sujet à l'étude. Nous débutons par l'objet de recherche.

1.1 Objet de la recherche

Cette recherche porte sur le nouveau modèle de gestion en éducation. C'est un travail exploratoire qui vise à vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir pour réaliser certaines tâches reliées à des décisions financières. Selon Van Der

Maren (1996) : «La recherche exploratoire a pour but de générer des hypothèses, c'est-à-dire d'examiner un ensemble de données afin de découvrir quelles relations peuvent y être observées, quelles structures peuvent y être construites⁴.». Il convient donc d'examiner les éléments pertinents pouvant expliquer l'autonomie de gestion, et ce, afin de faire ressortir les hypothèses de travail qui nous permettront de faire des liens entre les différentes composantes du sujet à l'étude.

Depuis la récession des années 80, les gestionnaires de tous les milieux se préoccupent de plus en plus de l'efficacité organisationnelle (Brunet *et al.*, 1991). Les nouvelles exigences de l'époque moderne tendent vers la flexibilité, la productivité, la qualité et l'innovation (Le groupe Innovation, 1993; Drucker, 1993; Alain, 1996). Pour atteindre ces prérogatives, plusieurs auteurs et acteurs sociaux (Drucker, 1993; CSE, 1992; Quirion, 1994; Alain, 1996) stipulent qu'il faille rapprocher le lieu de décision le plus près possible du citoyen concerné et pour ce faire, les organisations doivent partager leurs pouvoirs.

Le gouvernement du Québec et principalement le MEQ n'échappent pas à cette réalité. En effet, le 19 décembre 1997, la nouvelle Loi sur l'instruction publique, conférant plus de pouvoirs aux directions d'établissement, fut adoptée. Selon Turgeon et Lemieux (1999) «La décentralisation implique une répartition différente du pouvoir entre les unités administratives, échelons ou niveaux de l'État, son transfert du haut vers le bas⁵». Cependant, selon Lemieux (1997), dans le contexte des directions d'établissement, le terme déconcentration serait plus approprié puisque les écoles n'ont pas d'identité juridique. Selon ce même auteur, la déconcentration est le type de décentralisation parmi les quatre types de décentralisation qui permet le moins de transferts réels de pouvoirs et d'autonomie.

⁴ Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 191.

⁵ Jean Turgeon et Vincent Lemieux, «La décentralisation : Panacée ou boîte de Pandore?», in *Le système de santé québécois : Un modèle en transformation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1999, p. 174.

Pour Inchauspé (1998), cela ne pose pas de problèmes puisqu'il y a un déplacement de pouvoirs et que ceux-ci sont inscrits dans la Loi. Selon ce dernier, les changements apportés par la loi font en sorte que l'école est le lieu où se nouent et s'organisent les choses. Il y a donc une autonomie budgétaire et des responsabilités nouvelles.

Le MEQ est formel, il veut redonner à l'école plus de pouvoirs afin qu'elle puisse développer une autonomie en vue de réaliser sa mission éducative. Pour ce faire, il a apporté des changements à la LIP. Un article qui en dit long à ce sujet est l'article 275 :

«La commission scolaire répartit entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes, de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre, y compris la subvention de péréquation le cas échéant, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placement de tout ou partie de ce produit, déduction faite du montant que la commission scolaire détermine pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire.

La répartition doit prévoir les montants alloués au fonctionnement des conseils d'établissements.

La commission scolaire doit rendre public les objectifs et les principes de répartition des subventions, du produit de la taxe scolaire et des autres revenus entre ses établissements et les critères afférents à ces objectifs et principes, ainsi que les objectifs, les principes et les critères qui ont servi à déterminer le montant qu'elle retient pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire⁶».

La commission scolaire doit donc répartir les subventions de fonctionnement, de péréquation, la taxation sauf la partie qu'elle détermine pour ses besoins et ceux de ses comités. Nous parlons de l'ensemble des ressources incluant en conséquence la masse enseignante et les autres salaires. Ce sont les ressources les plus

⁶ Québec, Gouvernement du Québec, *Loi sur l'instruction publique L.R.Q., chapitre I-13.3.*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 2002, p. 64.

importantes du financement du MEQ. La commission scolaire doit également rendre public les objectifs et les critères de répartition des subventions et autres.

Cette nouvelle loi était attendue par plusieurs soit : les commissions scolaires, l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), la Fédération québécoise des directeurs et des directrices d'établissement d'enseignement (FQDE), mais en a surpris plus d'un, particulièrement les directions d'établissement du primaire, et ce , même si leur fédération prônait fortement le transfert des pouvoirs. Les directions d'établissement d'enseignement du primaire étaient satisfaites de l'encadrement de la commission scolaire. Le contexte organisationnel des commissions scolaires locales, leur mode de fonctionnement où la concertation est très importante et leur résistance face au changement nous confirment ce sentiment d'insécurité.

Bref, suite aux amendements de la LIP, les directions d'établissement se sont vues conférer plus de pouvoirs. Pour assumer les nouvelles responsabilités, les acteurs concernés doivent jouir d'une réelle autonomie. Plusieurs raisons (décentralisation partielle, contexte économique difficile, etc.) nous portent à douter de cette autonomie de gestion et nous incitent donc à poursuivre la réflexion. Voyons comment le contexte des commissions scolaires et celui de la CSH mettront en lumière différents aspects du problème.

1.2 Contexte des commissions scolaires

La réforme de l'éducation est la résultante d'une série d'événements, tant d'ordre économique, culturel ou financier, qui se sont produits au fil des années. Il est important de se poser la question à savoir : « d'où provient la réforme de l'éducation et pourquoi est-elle nécessaire ? ». Sans faire une analyse exhaustive, nous tracerons un portrait général des éléments majeurs en lien avec l'avènement de la réforme et de sa nouvelle philosophie de gestion. Pour ce faire, nous jetterons un bref regard sur le passé touchant particulièrement les changements au niveau des relations de travail et

qui ont marqué le réseau de l'Éducation. De plus, nous situerons les dates importantes des principaux changements qui ont touché la structure et le financement des commissions scolaires. En troisième lieu, nous aborderons le gigantesque travail entourant la réforme de l'éducation. Ces explications nous amèneront à saisir le contexte particulier de la CSH.

1.2.1 Regard sur le passé

Il est intéressant et important à la fois de se remémorer les principaux événements survenus dans les commissions scolaires en rapport aux relations de travail, pour mieux comprendre le comportement organisationnel et son influence sur les besoins de changement dans les modes de gestion. Dans son rapport annuel sur l'état des besoins de l'éducation intitulé «Vers la maîtrise du changement en éducation», le CSE (1995 b) trace les grands mouvements de pensées. Nous avons choisi de les présenter par période de décennies. En voici un bref résumé.

Les années '60 : Nous vivons une période de poussée démographique, la durée des études s'allonge, les changements issus du *Rapport Parent* prennent forme, l'école active et coopérative est privilégiée. L'État joue un rôle de moteur et de mobilisateur, le MEQ travaille en symbiose étroite avec les leaders d'opinion et les experts en milieux éducatifs. Le courant d'individualisation marquera l'évolution des études secondaires. Il faut bâtir de nouveaux établissements, prévoir leurs équipements et leurs services, articuler les pratiques pédagogiques et le curriculum. Le changement est vécu sous le signe d'un développement planifié et d'envergure. La dimension du développement demeurant centrale dans l'action gouvernementale.

Les années '70 : Les consensus sur des modèles d'éducation privilégiant l'école active ou l'école milieu de vie se défont plus ou moins rapidement. Le rôle de l'État passe de la fonction mobilisatrice à celle de fonction de régulation. Les régimes pédagogiques et les programmes d'enseignement, au lieu de présenter de vastes encadrements, s'érigent en prépondérance et se drapent de prescriptions obligatoires. Le mur à mur s'installe, le sceau du légalisme est apposé.

Les années '80 : Les leaders syndicaux affrontent le gouvernement et récoltent une sentence d'emprisonnement. On passe à un durcissement des relations de travail et à un raffinement des dispositions convenues et décrétées. Le législateur tente d'harmoniser et de régulariser le partage des responsabilités avec le projet de loi 107. La situation économique se détériore de plus en plus et l'éducation se voit privée d'un financement de première priorité. C'est la crise nationale, la crise économique, la crise des relations de travail.

Les années '90 : La situation se poursuit, l'évaluation est laissée au hasard, on s'en remet aux mécanismes d'autorégulation (plaintes, feux allumés ça et là). Depuis l'avènement de la LIP en 1988, on assiste à l'émergence de projets locaux. Les directions d'établissement réclament une décentralisation accrue. Le gouvernement est impuissant face à des déficits qui s'accroissent et la dette nationale ne cesse d'augmenter. Les discours de décentralisation sont de plus en plus à la mode.

Sans être exhaustive, cette description nous permet de comprendre que le modèle de gestion centralisateur des années '60 n'avait plus sa place trente années plus tard. Les raisons justifiant les changements au niveau des relations de travail sont de plusieurs ordres soit entre autres la détérioration de la situation économique et le besoin d'autonomie de la part des partenaires de l'éducation. Cette situation ne pouvait perdurer et une remise en question s'avérait nécessaire. Le gouvernement a dû restructurer à maintes reprises les différents ministères dont celui de l'Éducation. Voyons les dates importantes afin de nous permettre de comprendre la réforme de l'éducation.

1.2.2 Dates importantes

Les années mentionnées reflètent principalement les restructurations des commissions scolaires ainsi que les modifications majeures affectant le financement du réseau de l'éducation.

- En 1960, le réseau de l'éducation compte 1565 commissions scolaires catholiques et 225 commissions scolaires protestantes.
- En 1968, les négociations avec le personnel enseignant sont centralisées au plan provincial.
- En 1971, le gouvernement adopte la Loi sur le regroupement et la gestion des commissions scolaires par la Loi 27. Le Québec compte 873 commissions scolaires catholiques.
- En 1979, le réseau recense 248 commissions scolaires dont 43 intégrés, 159 locales et 46 régionales.
- En 1979, le gouvernement adopte la Loi sur la fiscalité municipale (Loi 57) qui a transféré l'essentiel de la taxe foncière scolaire aux municipalités. Le taux de taxation passe de plus de 1 \$ à 0,25 \$ du cent dollars d'évaluation. Les commissions scolaires perdent ainsi un pouvoir financier et politique. Les revenus autonomes des commissions scolaires correspondent à la somme des deux (2) éléments : une taxe égale à 2,6 % de la dépense nette ou 0,25 \$ du cent dollars d'évaluation (le moindre des deux) avec possibilité de dépasser cette limite à la suite d'un référendum; et la subvention de péréquation.
- En 1982, le projet de loi 40, conduit à toutes fins pratiques, à la disparition des commissions scolaires en faisant des coopératives de services. Après une lutte vigoureuse, le projet de loi est abandonné.
- En 1984, le projet de loi 3, inspiré à bien des égards du même esprit que le projet de loi 40, reconnaît la commission scolaire comme l'organisme responsable de l'éducation sur le territoire du Québec. Cette loi, contestée devant les tribunaux, fut déclarée nulle et *ultra vires*, en juin 1985.

- En 1988, la nouvelle Loi sur l'instruction publique, provenant du projet de loi 107, vient accentuer l'obligation de laisser plus de place à l'école dans le processus de gestion. Les conseils d'orientations sont le fruit de cette Loi.
- En 1991, le MEQ modifie sa formule de taxation et péréquation par une formule de revenus autonomes⁷. Le ministère, par la même occasion, transfère la presque totalité du financement des équipements dans le champ de taxation. Le taux de la taxe scolaire passe de 0,25 \$ à 0,35 \$ du cent dollars d'évaluation.
- En 1992, le réseau est géré par 157 commissions scolaires dont 137 catholiques et 20 protestantes.
- En 1996, le ministère transfère 70 % du financement des activités administratives dans le champ de taxation. Cette même année, il oblige les commissions scolaires à des compressions de ce secteur d'activités de l'ordre de 30 %⁸.
- En 1996, c'est au tour du financement relié à la gestion des écoles et des centres qui se voit transféré dans le champ de taxation. Le taux de la taxe scolaire demeure plafonné à 0,35 \$ du cent dollars d'évaluation. Les grands centres, n'étant pas au plafond de la taxe scolaire, absorbent des augmentations majeures.
- En 1997, dans son souci de contrôle du déficit, le gouvernement demande au secteur public de compresser leurs dépenses et encourage les prises de retraite. Deux mesures de compression sont introduites : la mesure de

⁷ Par cette modification, le ministère a voulu donner une marge de manœuvre supplémentaire aux commissions scolaires en contre partie d'une facture additionnelle aux contribuables. Cependant, pour la CSH, ce fut une perte de revenus de près de 300 000 \$; cette perte étant la deuxième en importance au niveau provincial.

⁸ Le ministère montre ainsi sa volonté de réduire l'appareil administratif et de financer les activités d'enseignement, soit sa mission première. L'imputabilité passe par la reddition de compte envers les contribuables.

réduction des dépenses (128,59 M) équivalente à 2,39 % des allocations et revenus autonomes des commissions scolaires; et la mesure de réduction des coûts de la main-d'œuvre (43 M) pour le personnel non enseignant.⁹

- En 1997, le gouvernement adopte la nouvelle Loi sur l'instruction publique (modifiée par le projet de loi 180) et procède ainsi à la répartition des pouvoirs et responsabilités.
- En 1997, les commissions scolaires sont regroupées en grande majorité selon le territoire des municipalités régionales de comté. Le réseau compte maintenant 72 commissions scolaires dont 60 francophones, neuf anglophones et trois ayant un statut particulier.

En quarante ans soit de 1960 à 2000, les commissions scolaires ont connu des phases de restructuration importantes. En effet, le MEQ a réduit le nombre de commissions scolaires passant ainsi de 1790 à 72, soit une diminution de 1718 institutions. Au niveau du pouvoir financier autonome, le pourcentage du champ foncier pour les commissions scolaire passe de 27,1 % en 1978 à 6,4 % en 1989 et remonte à 12,7 % en 1994¹⁰. Nous pouvons constater la volonté du MEQ de transférer dans le champ de taxation les activités autres que l'enseignement. Le ministère demande ainsi une plus grande imputabilité des gestionnaires face à l'administration et à la gestion de l'équipement. Cependant, les coupures budgétaires répétées année après année nous questionnent sur les raisons fondamentales du transfert de responsabilité vers les écoles et les commissions scolaires. Tremblay (1999) rappelle que le gouvernement s'était engagé, lors de la réforme de 1979, à financer tous les besoins de base en éducation et à laisser une marge de manœuvre aux commissions

⁹ Encore aujourd'hui, les commissions scolaires ont de la difficulté à rencontrer ces mesures de compression budgétaire. En effet, les prises de retraite escomptées par le MEQ ne se sont pas concrétisées comme la prévision du gouvernement, ce qui a passablement diminué la marge de manœuvre des commissions scolaires. Pour la CSH, ces compressions se situent près du million de dollar.

¹⁰ Québec, ministère des Finances, *Le secteur local au Québec : Organisation et fiscalité*, Québec, Les Publications du Québec, 1996.

scolaires. Cependant, cette marge s'est effritée en raison des coupures gouvernementales. Les commissions scolaires demandent un élargissement de l'impôt foncier car elles veulent exercer leur pleine autonomie de gestion sur toutes les ressources qui contribuent à la réussite éducative.

La FQDE (1996) mentionne que les conséquences des compressions budgétaires ont amené les gels de salaires, une diminution des services professionnels, une surcharge dans les classes et des contingentements en formation professionnelle. Si les coupures et les gains de productivité demeurent nécessaires, cette fédération se demande si la sauvegarde de ce principe ne passe pas par le recours à d'autres sources de financement. Enfin, on se questionne à savoir si la société québécoise a les moyens de ses prétentions en éducation. Rondeau (1998), mentionne que le rapport 1998 sur l'éducation dans le monde, réalisé par l'organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), indique que le contrôle serré sur des budgets rend la tâche difficile aux écoles. Avec moins d'argent, il est plus compliqué de donner aux enfants une éducation de qualité, à la hauteur des demandes des parents et de la société. Pour Leclerc (1996), les gestionnaires scolaires devront composer avec deux contraintes majeures, à savoir l'amélioration des services éducatifs et la décroissance des ressources.

Bref, depuis 1960, les commissions scolaires ont connu plusieurs phases de restructuration administrative ainsi que plusieurs périodes de redressement financier. Pendant la même période, les relations de travail se sont corsées parallèlement à la situation financière amenant ainsi le discours de faire plus avec moins; les parents réclamant plus de services pour leurs enfants et le gouvernement disposant moins de ressources. Pour leur part, les commissions scolaires réclameront une plus grande autonomie afin d'atteindre les nouvelles exigences de la société. La prochaine section tracera un aperçu du processus qui devait s'amorcer.

1.2.3 Réforme de l'éducation

Les commissions scolaires, devant composer avec des besoins accrus provenant des parents et de la société et avec des ressources moindres, réclament plus d'autonomie pour leur gestion. Cette section décrira le cheminement du MEQ dans la perspective de la réforme et tracera les grandes lignes des principaux constats. Nous y décrirons les demandes pressantes venant de l'environnement, la remise en cause du modèle de gestion, les états généraux, et enfin, les grandes lignes de la réforme de l'éducation.

1.2.3.1 Environnement turbulent

Les changements de société ont contribué à modifier nos façons de faire et de penser. Notons plus particulièrement : la mondialisation; les transformations sociales (la famille éclatée, l'immigration, la religion, l'écart grandissant entre les différentes classes sociales); la diversification du savoir; le gaspillage des ressources; le développement de la technologie; et les restrictions financières. Ce sont autant d'exemples qui ont incité fortement le gouvernement à revoir ses modes de gestion. Ce dernier élément fut particulièrement relevé par différents auteurs (CSE, 1993 a; Turgeon et Lemieux, 1999; Charron, 1997; Le groupe Innovation, 1993) pour expliquer les motifs de décentralisation du gouvernement. De plus, mentionnons la haute surveillance du rendement des investissements consentis en éducation en proportion du produit intérieur brut (PIB) en comparaison avec d'autres sociétés. En effet, selon les propos de Rondeau (1998), le Québec consacre annuellement 8,3 % de son PIB à l'éducation, soit près de 14,5 milliards. En moyenne, pour l'année 1997, les vingt et un (21) pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) dépensèrent 5,9 % de leur PIB en éducation; le reste du Canada 7,9 %; et les États-Unis, un peu moins soit 7,7 %.

Un problème majeur fut relevé par les médias soit le décrochage scolaire. Un article publié le 12 mai 1992 par le quotidien *Le Soleil*, mentionnait que selon le

Conférence Board of Canada, les décrocheurs de 1989 coûteront quatre milliards de dollars et que le Québec était l'une des trois provinces, où le taux de décrochage est le plus élevé¹¹. Cet article a eu l'effet d'une bombe assez forte pour soulever l'opinion publique sur les défaillances du système éducatif. Inchauspé (1999) mentionne que les débats des dernières années révèlent que le système éducatif ne mettait pas assez l'accent sur la fonction cognitive de l'élève alors que la société du savoir l'exigera de plus en plus. Selon cet auteur, la dramatisation médiatique de l'échec scolaire est un signe des nouvelles attentes de la société par rapport à son système scolaire.

Pour Leclerc (1996), l'éducation est confrontée aux phénomènes organisationnels tels : la complexité des systèmes de relation entre les personnes, l'émergence de la liberté individuelle et le rejet du conformisme, la nécessité d'autonomie accrue des unités opérationnelles et professionnelles, le passage d'une gestion de dépenses à une gestion de résultats, la délégation du pouvoir de solution aux personnes qui travaillent auprès des clientèles.

Bref, de multiples raisons conditionnèrent le MEQ à faire une analyse de la situation. Plusieurs problèmes se pointèrent au ministère. On lui reprochèrent son haut taux de décrochage scolaire, ses fortes dépenses, sa façon de gérer en vase clos et le fait que les jeunes ne soient pas formés en fonction des besoins du marché. Le CSE avisait dans son rapport annuel de 1991-1992 qu'il fallait revoir les modes de gestion. Plusieurs autres avis se sont rajoutés plus particulièrement en 1993-1994 et 1994-1995 mais le principal déclencheur de la suite des événements fut sans contredit celui du rapport annuel de 1991-1992 lequel est expliqué à la section suivante.

¹¹ Voir à ce sujet Québec, CSE, *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Québec, 1993.

1.2.3.2 Remise en cause du modèle de gestion

Le CSE (1992), dans son rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, remet en question le modèle de gestion. Selon cet organisme gouvernemental, le processus de gestion est trop concentré sur l'administration des affaires courantes et le leadership de vision semble faire défaut. L'excès de centralisation est vu comme une entrave à la mission locale et a conduit à un désengagement des milieux. Le rapport fait également état des difficultés d'arrimage entre la structure mettant ainsi en évidence des carences au niveau de la souplesse de la structure, de la clarté des rôles et la reconnaissance du statut de différents interlocuteurs. Enfin, le financement doit pourvoir à des dépenses incompressibles et récurrentes d'où la difficulté d'assurer une efficience.

Selon le CSE (1993), si la gestion classique centralisatrice a permis de faire des gains importants en terme de structure, de planification et d'encadrement favorisant la concertation, cette bureaucratisation des fonctions n'atteint plus l'efficacité recherchée. Toujours selon ce dernier, pour des raisons d'efficacité, d'équilibre et de juste répartition des ressources, le MEQ a pris presque entièrement à sa charge le financement de l'éducation et il en a laissé une petite part entre les mains des commissions scolaires. L'État, de concert avec les centrales syndicales est devenu le principal responsable pour tout ce qui concerne la définition de l'organisation du travail pédagogique et des conditions de travail du personnel enseignant parce qu'il est le principal bailleur de fonds de l'éducation.

Le CSE (1992) demande à ce que le réseau de l'éducation prenne des virages radicaux. Selon lui, le passage vers un nouveau modèle de gestion s'articule autour de quatre pistes de travail qui commandent autant de virages dans nos façons d'être et de faire. Premièrement, modifier la manière de diriger en passant du pouvoir hiérarchique à la mobilisation. Deuxièmement, procéder à une réduction et une simplification des encadrements de manière à créer une marge de manœuvre plus grande, et ce, par le partage des pouvoirs. Troisièmement, revaloriser le rôle de

l'enseignant visant une fonction plus professionnelle et quatrièmement, rendre compte de la qualité des services par l'évaluation.

Des efforts notables ont été fournis par le CSE en vue d'élargir la marge de manœuvre des commissions scolaires et de réduire l'encadrement fonctionnel. Un sous-comité (CSE, 1994) a d'ailleurs émis un rapport en ce sens. Notons également les travaux de l'ACSQ (1995) afin d'élargir également cette marge de manœuvre et réduire les encadrements inutiles. Dans son avis pour la réforme du système éducatif, le CSE (1995a) mentionne :

«Le Conseil pense qu'il faut procéder à une répartition plus équitable des pouvoirs et responsabilités...les objets de partage à revoir touchent essentiellement aux régimes pédagogiques, aux conditions de travail et aux modes de financement; et l'élargissement de la marge de manœuvre doit permettre des projets d'établissement dynamiques, engageant les intervenantes et intervenants de première ligne¹²».

En somme, plusieurs travaux ont été entrepris afin de simplifier la gestion et élargir la marge de manœuvre mais sans grands résultats. Le CSE, par ses différents avis, demande un virage important. Les recommandations ont amené le MEQ à mettre en place un processus de consultation qui servira de balise à la nouvelle réforme scolaire. Voici donc, très brièvement, les États généraux de l'éducation.

1.2.3.3 États généraux de l'éducation

Le CSE (1992), dans son rapport annuel de 1991-1992 intitulé *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, demanda au MEQ de revoir ses modes de gestion. De plus, la médiatisation sur l'échec scolaire et la situation économique difficile amena le MEQ à former un comité en 1995 en vue de procéder à une vaste consultation sur l'éducation. Cette section résumera les avis des différentes associations et fédérations du réseau scolaire.

¹² Québec, CSE, *Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Québec, 1995, p. 25-26.

La FQDE (1995), dans son mémoire intitulé : *Pour une école autonome et responsable*, prône pour une école autonome et responsable. Elle demande à ce que le centre de décision se situe le plus près possible de l'action, soit à l'école. Les principes d'autonomie et de responsabilisation accrues devraient s'exercer entre autres dans les domaines suivants : les structures, les régimes pédagogiques, le financement et les règles budgétaires, les relations avec la communauté, l'organisation du travail ainsi que la gestion des ressources humaines et des relations de travail¹³.

La FCSQ (1995), dans son mémoire intitulé : *Un système qui mise sur la démocratie, la compétence des commissions scolaires et l'engagement des parents*, reconnaît la responsabilité fondamentale de l'école dans la formation des élèves et se dit ouvert au partage des responsabilités et à la liberté d'action. Cependant, des efforts doivent être consentis sur le plan de l'évaluation des actions. Le discours de la Fédération se situe en première instance au niveau du rôle des commissions scolaires et de l'importance qu'elles ont à jouer dans le système d'éducation surtout en ce qui a trait à la gestion des immeubles et du transport scolaire. Ces deux dossiers sont au cœur des débats et le seront également les années subséquentes.

L'ACSQ (1995), dans son rapport intitulé : *Changer nos pratiques de gestion et transformer nos milieux*, mentionne la nécessité de changement afin de situer le niveau de décision le plus près possible où se trouve l'action. Également, l'Association des directeurs généraux des commissions scolaires (ADIGECS, 1995), dans son mémoire : *L'école au cœur de la réussite*, va dans le même sens soit celui d'une nécessité de changement, et de situer le niveau de décision là où se trouve l'action, soit à l'école, afin que cette dernière puisse réaliser sa mission éducative.

Selon Taillon (1994), l'organisation est trop structurée, trop normée et hiérarchisée ce qui entraîne la déresponsabilisation. Selon ce dernier, les commis-

¹³ La FQDE a exercé une influence majeure sur les recommandations proposées par les États généraux sur l'éducation. La Fédération a produit un travail d'envergure en mars 1996 «Pour une école autonome et responsable». Ce travail est une réflexion sur l'organisation du travail dans le réseau de l'éducation du Québec et de sa nécessaire réorganisation.

sions scolaires ont perdu l'essentiel soit les résultats et les clients. Les nouveaux systèmes doivent favoriser l'autonomie de gestion des responsables d'unités.

Concluons simplement que l'ensemble des partenaires (la FQDE, l'ACSQ, la FCSQ, l'ADIGECS et le CSE) étaient en accord avec les orientations du MEQ. Les gens ont besoin de changement, la centralisation ayant fait son temps. Le discours est à la décentralisation des pouvoirs. La réforme ne peut passer outre à la demande d'un nouveau modèle de gestion. Voici donc la *Réforme de l'Éducation*.

1.2.3.4 Réforme de l'éducation

Dans ses communiqués n° 1 et n° 2 : *L'Éducation prend le virage du succès*, émis le 24 octobre 1996, la Ministre de l'Éducation de l'époque, madame Pauline Marois, dévoilait les sept orientations majeures retenues pour donner un coup de barre au système d'éducation. Une des sept orientations consistait à donner plus de pouvoirs à l'école. Voici le libellé de la troisième orientation : Plus de pouvoirs à l'école.

- «L'école a besoin de l'autonomie nécessaire pour assumer ses responsabilités pédagogiques et pour adapter l'organisation du travail en fonction des réalités propres à son milieu.
 - La Loi sur l'instruction publique sera donc modifiée pour redéfinir le partage des responsabilités entre les commissions scolaires et les écoles afin d'augmenter les responsabilités de ces dernières quant à la gestion pédagogique, accroître leur champ de responsabilités budgétaires et administratives et leur permettre de conclure des ententes avec des partenaires.
 - Il appartiendra à l'équipe-école de développer, par exemple, de nouvelles approches pour éviter le redoublement, d'aménager les activités parascolaires et d'établir des périodes d'études intégrées au service de garde. Plus de pouvoir, plus de responsabilités. À chaque école de définir les moyens à prendre pour donner aux
-

élèves toutes les chances de réussite ; avec, évidemment, obligation de résultats¹⁴. »

Le sens du virage¹⁵ pour donner plus d'autonomie à l'école consiste à : accroître les responsabilités et la marge de manœuvre à l'école; décentraliser l'organisation du travail; accentuer le «leadership» pédagogique des directions d'école; mieux reconnaître et mieux soutenir l'expertise pédagogique du personnel enseignant; renforcer les liens des écoles et des commissions scolaires avec leur communauté; clarifier leurs obligations d'imputabilité.

Nous pouvons déduire que le MEQ désire la réussite du plus grand nombre et pour y arriver, il veut donner plus de marge de manœuvre à la direction d'établissement et à son équipe école. Pour relever les nouveaux défis de la société apprenante, le MEQ mise sur le dynamisme de l'école et sa capacité à travailler avec le milieu. L'évaluation et l'obligation de résultats est son mode de contrôle face à son rôle de responsable de l'éducation envers la société. Le MEQ ne se désengage pas mais il décentralise les pouvoirs et actions pour de meilleurs résultats possibles. Notons également que le MEQ admet que l'école doit avoir plus de ressources financières pour gérer les nouveaux pouvoirs délégués et donc les nouvelles responsabilités. C'est par la Loi sur l'instruction publique¹⁶, que le MEQ procéda au partage des pouvoirs en augmentant les responsabilités des directions d'établissements.

Pour St-Pierre (1998), les objectifs de décentralisation administrative et pédagogique remettent l'école et son conseil d'établissement au cœur de la dynamique scolaire. Toujours selon cette auteure, le directeur d'établissement devra faire preuve d'un leadership pédagogique et administratif, géré par une recherche de consensus. Elle mentionne également que les directions se voient accorder une

¹⁴ Québec, MEQ, Cabinet de la ministre, *L'Éducation prend le virage du succès*, Communiqués no 1 de la ministre de l'Éducation, 1996, «s.l.», p. 2-3.

¹⁵ Québec, MEQ, *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, Québec, 1997.

¹⁶ L'appendice A présente les principaux articles de la LIP entourant les responsabilités de la direction d'établissement d'enseignement et les ressources financières de la commission scolaire et de ses établissements.

marge de manœuvre plus grande et cette nouvelle gestion décentralisée exigera de la flexibilité et de la souplesse des modes de fonctionnement et d'affectation des ressources matérielles et humaines. Pour André Caron, Président de la FCSQ, «...avec la *Réforme*, le seul vrai nuage se trouve au niveau du financement. Le gouvernement prévoyait réaliser des économies de l'ordre de 100 millions en trois ans, à la suite de fusions, mais ce ne sera pas le cas¹⁷».

Bref, les changements de société ainsi que les différents avis du CSE dont celui de 1991-1992 sur la nécessité d'un autre modèle, amenèrent le MEQ à procéder à une vaste consultation en vue d'apporter des modifications majeures au système éducatif. Les recommandations provenant des *États Généraux* orientèrent les assises de la nouvelle réforme. Celle-ci propose des pouvoirs accrus pour les écoles, plus de flexibilité, plus d'autonomie mais accompagnée d'une reddition de compte en vue d'atteindre leur mission première qu'est la réussite du plus grand nombre. Pour Bisailon (2000), Sous-ministre adjoint à l'éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire, «...l'intention du ministère est d'en arriver à responsabiliser un maximum d'intervenants dans le système pour en faire des acteurs à la fois imputables et autonomes¹⁸». Cette réforme fut mise en place par les dirigeants des commissions scolaires dans chacun de leurs milieux respectifs. Pour mieux comprendre l'effet de cette réforme, nous présenterons l'état du contexte de la CSH.

1.2.4 Contexte de la Commission scolaire Harricana

La *Réforme de l'éducation* a été mise en application à la CSH comme dans toutes les autres commissions scolaires. La CSH avait formulé en 1996, par une approche participative, sa mission, ses valeurs et ses orientations. Les orientations retenues par l'ensemble du personnel allaient dans le même sens que celles du MEQ.

¹⁷ Sébastien Boucher et Dominique Renay, «Entrevue avec André Caron : Des réformes au profit de l'élève», *Le point en administration scolaire*, vol. 2, no 1 (automne), 1999, p. 24-25.

¹⁸ Robert Bisailon, «Décentralisation, leadership et pilotage de réforme», *Le Point en administration scolaire*, vol. 3, no 2 (hiver), 2000, p. 6.

Cette résultante est le fruit des valeurs des commissions scolaires fusionnées et intégrées au fil des ans. Quelles sont ces valeurs et orientations ? Cette section expliquera le contexte général de la CSH en faisant état de ses caractéristiques et de sa culture organisationnelle.

1.2.4.1 Caractéristiques

Instituée sur le territoire de la Municipalité régionale de comté d'Abitibi, la CSH dessert une population de 24 560 habitants et d'une superficie d'environ 100 KM carré. L'organisation scolaire est établie en 23 points de services, soit 18 écoles primaires (dirigées par dix directions d'établissement), trois écoles secondaires et deux centres de formation. Pour l'année scolaire 2002-2003, la population scolaire des jeunes totalisait 4 457 élèves alors que le centre de formation professionnelle accueillait 344 élèves et le centre de formation générale des adultes dispensait des services à 329 élèves. Avec un tel profil, la CSH se définit comme étant une petite commission scolaire. En effet, selon les règles budgétaires du MEQ, une commission scolaire est considérée «petite» lorsqu'elle compte 9 000 élèves et moins.

Depuis quelques années, la CSH enregistre une décroissance constante de sa population scolaire. A chaque année, elle fait face à une perte d'élèves et doit continuellement ajuster son niveau de services pour faire face à cette diminution. Le phénomène de la décroissance de la clientèle fut assez inquiétant pour qu'en mai 2000, la FCSQ (2000) consacre un colloque à ce sujet. Il a été relevé que 84 % des commissions scolaires seront en décroissance d'ici 2003-2004 et que cette décroissance se fera sentir principalement dans les régions éloignées. Monsieur Caron, Président de la FCSQ demande alors au MEQ de revoir ses encadrements particulièrement au plan budgétaire.

Bref, la CSH est considérée comme une petite commission scolaire ayant des baisses de clientèles. Cette décroissance marquée, ajoutée aux compressions budgétaires constantes du MEQ, soulève des problématiques très importantes en

terme d'affectation de ressources et conséquemment des services rendus aux élèves. La prochaine section nous fera découvrir la culture organisationnelle.

1.2.4.2 Culture organisationnelle

La CSH, telle que nous la connaissons actuellement, provient de la réunion des commissions scolaires suivantes : la Commission scolaire d'Amos, la commission scolaire Régionale Harricana et d'une partie de l'ancienne Commission scolaire Barraute-Senneterre soit celle de Barraute et La Morandière. À chaque étape de sa restructuration, les valeurs et les croyances des anciennes structures sont transmises par les employés et deviennent soit un avantage ou un inconvénient tout dépendant de la direction de la nouvelle entité. Blais et *al.* (1995) ainsi que Campeau et *al.* (1995) décrivent la philosophie de gestion de la commission scolaire d'Amos, celle de la régionale Harricana ainsi que celle de la commission scolaire intégrée soit la CSH, que nous reprenons sommairement.

De 1971 à 1986, la Commission scolaire d'Amos (CSA), alors dite commission scolaire locale, offrait des services éducatifs à la clientèle du préscolaire et du primaire. Le système en place était bureaucratique et très encadrant avec une volonté ferme de garder le taux des taxes scolaires le plus bas possible. En effet, à l'époque des années '70 à '80, la décentralisation n'était pas dans la mentalité des gens. Le vocabulaire à la mode référait à la péréquation, au partage, à l'équité entre le secteur urbain et le secteur rural. Les comités de travail étaient très nombreux et les rencontres fréquentes. La grande majorité des politiques étaient pensées et écrites par le directeur général pour ensuite être présentées aux directions d'école, qui les sanctionnaient avant l'approbation par le conseil des commissaires.

Pendant la même période soit de 1971 à 1986, la Commission scolaire régionale Harricana (CSRH) offrait des services à la clientèle du secondaire, de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes. Son modèle de gestion reposait sur une très grande volonté de centralisation dans le but de dégager

des orientations communes, d'harmoniser tous les milieux et de réduire les trop grandes disparités entre chacun des milieux. Dans les années 1965 à 1967, c'était la centralisation la plus complète. Tout était régi par des normes bien définies par le MEQ. Il y avait peu de latitude et peu de place aux grandes initiatives. En 1977, il y a eu un début de décentralisation par le MEQ et la CSRH a suivi cette pratique. Ce fut un élément majeur pour amorcer la décentralisation. Les directions d'école, bien qu'elles devaient gérer leur école selon les normes et les politiques, avaient une certaine marge de manœuvre. Chacune des écoles était indépendante de l'autre quant à son organisation et à son fonctionnement.

La CSRH s'est intégrée à la CSA le 1^{er} juillet 1986, devenant ainsi la CSH. Même si la mission est, à peu de chose près, la même, les valeurs intrinsèques des dirigeants avaient une influence sur les agissements et ainsi donc, les décisions. L'intégration s'est faite avec le personnel des commissions scolaires ayant chacun leur mentalité et leur expérience reflétant le climat organisationnel et la philosophie de gestion de leur organisme d'appartenance. Ce fut dans un climat de comparaison et de compétition que la nouvelle CSH a vécu ses premières années d'intégration.

La direction générale de la nouvelle CSH provenant de la CSRH, la philosophie fut donc orientée vers le mode de fonctionnement de cette dernière. Modèle bureaucratique, il va de soi, mais déjà en 1986, on parlait de plus en plus de décentralisation. Pour le secteur secondaire, de par son association à la régionale qui vivait au rythme des constructions nouvelles, l'autonomie était plus grande et la marge de manœuvre plus accessible. Les directions d'établissement secondaire, étant tout de même peu nombreuses, pouvaient se concerter plus facilement. Le secteur primaire, de par ses multiples petites écoles, exigeait plus de consultation et de regroupement de services. Les intervenants en milieu scolaire primaire étaient beaucoup plus nombreux, ce qui rendait la concertation plus difficile. Les luttes de pouvoir se sont fait sentir et le partage des services devint un travail alourdissant, ce qui n'était pas le cas pour les secteurs de la formation professionnelle et de la formation générale des adultes, pour qui, le financement personnalisé leur permettait d'obtenir une autonomie appréciable.

Malgré les divers regroupements de services à la clientèle, la philosophie de la direction générale allait dans le sens de la décentralisation pour l'atteinte de la responsabilisation et de l'imputabilité, comme le démontre un extrait du discours du directeur général lors de la rentrée scolaire en 1993-1994.

«...la valeur primordiale à privilégier est le respect : le respect de soi, le respect des autres, le respect de son environnement. Suit, comme deuxième valeur, la responsabilisation en cultivant le goût de l'autonomie, le goût de la réussite, le goût du développement du sens des responsabilités. Il s'en suit donc, comme troisième valeur, l'autonomie professionnelle tant recherchée, mais autonomie, il faut faire attention, ça s'exerce dans le sens que plus on est responsable, plus on a des comptes à rendre...¹⁹»

Ce discours a rejoint la philosophie de gestion du nouveau directeur général dont le mandat a débuté en 1995. Cette même année, le conseil des commissaires mandata la direction générale afin d'effectuer une vaste consultation devant conduire à l'adoption du plan quinquennal 1996-2000 et visant également à doter la commission scolaire d'une mission commune, de valeurs et d'orientations.

Une approche participative (CSH, 1996) a été retenue pour réaliser ce projet. Les travaux ont amené à identifier huit orientations majeures dont une consiste à développer une gestion participative qui se définit comme suit : «...une gestion participative qui assure la transparence des gestes et qui vise la décentralisation. Une gestion qui améliore les communications et les relations inter-établissements et entre les établissements et le centre administratif²⁰». De plus, les valeurs privilégiées sont : le respect, le goût de l'effort, le sentiment de fierté et d'appartenance, la responsabilité, l'autonomie, l'entraide et le partage.

En conclusion, mentionnons que la CSH est considérée comme une petite commission scolaire et vit des situations de décroissance de clientèle et donc de

¹⁹ Rodolphe Corriveau, «Notre projet à la CSH : Discours de la rentrée scolaire 1993-1994», *Le courant de l'Harricana*, vol. 2, no 3 (octobre 1993), p. 1.

²⁰ CSH, Mission, *Valeurs, Orientations : Un consensus pour donner un sens à notre action à l'Harricana*, (Amos, septembre 1996), CSH, 1996, p. 8.

ressources financières. Sa culture organisationnelle est le fruit de la fusion de deux cultures soit celle de la CSA, basée sur des valeurs très encadrantes et conservatrices restreignant l'improvisation et les projets innovateurs et celle de la CSRH, qui, de par ses constructions nouvelles, favorisait plus l'autonomie des directions d'établissement. Les cultures des différentes constituantes ainsi que leur structure de fonctionnement ont été source de réflexion à plusieurs niveaux. Cependant, après quelques années de vie commune et d'ajustement, la CSH a partagé un projet rassembleur autour de la définition de la mission, des valeurs et des orientations pour le plan quinquennal 1996-2000. La philosophie de décentralisation était au rendez-vous, et ce, même si les directions du primaire n'étaient pas encore convaincues de la nécessité d'une décentralisation de cette envergure.

En conclusion de la section du contexte des commissions scolaires, mentionnons que les événements du passé, tant au niveau des relations de travail, de l'évolution du contexte socio-économique, qu'au niveau des changements reliés aux différents mouvements de restructuration, nous ont permis de comprendre l'évolution dans les structures et les finances des commissions scolaires. La médiatisation de l'échec scolaire, les pressions de l'environnement économique et social ainsi que les avis du CSE ont donc forcé le MEQ à faire une vaste consultation pour finalement procéder à la *Réforme de l'éducation*. Cette réforme passe par des amendements à la LIP donnant ainsi plus de pouvoirs aux directions d'établissement d'enseignement. Ces modifications et ces nouvelles orientations ont été introduites à la CSH. Nous avons expliqué son contexte particulier ainsi que sa culture organisationnelle. Après avoir vécu l'intégration des commissions scolaires locales et régionales en 1986, ce fut au tour de la fusion d'un secteur appartenant à une autre commission scolaire qui fut introduite en 1998 soit celui du secteur de Barraute et de La Morandière. La CSH s'est donnée une mission, des valeurs et orientations favorisant ainsi l'intégration des valeurs et orientations des personnels provenant des différentes constitutions. Toutefois, l'avènement de la nouvelle LIP provenant du projet de loi 180, amena des résistances profondes de la part des directions d'établissement d'enseignement du

primaire principalement. La prochaine section fera mention de la situation problématique entourant la décentralisation des ressources financières.

1.3 Identification du problème

La CSH, par la définition de sa mission, de ses valeurs et de ses orientations, désire développer une gestion participative qui assure la transparence des gestes et qui vise la décentralisation. Cette orientation va dans le sens de la nouvelle LIP adoptée en décembre 1997. En effet, la loi prévoit un partage des responsabilités afin de donner plus de pouvoirs aux directions d'établissement d'enseignement. Cependant, ces dernières n'étaient pas convaincues de la nécessité d'une décentralisation si grande. À la CSH, la décentralisation a débuté par un processus de décentralisation des ressources financières. Plusieurs directions d'établissement d'enseignement du primaire ont mis en doute les résultats attendus par cette opération soit de donner plus d'autonomie à l'école. L'objectif de cette section est d'identifier de façon plus spécifique le problème de recherche. Sont donc traités : la décentralisation des ressources financières, les résistances des directions du primaire et le problème spécifique.

1.3.1 Décentralisation des ressources financières

Le MEQ désire transférer à l'école plus de pouvoirs afin qu'elle puisse développer une autonomie en vue de réaliser sa mission éducative. Pour ce faire, il a apporté des changements à la LIP. L'autonomie passe aussi par les finances. L'article 275 (LIP, 2002, p. 64) demande à la commission scolaire de répartir, entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et de formation générale des adultes, les subventions de fonctionnement allouées par le ministère, y compris les subventions de péréquation, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placement en tout ou partie de ce produit. Naturellement, la commission scolaire doit déduire le

montant qu'elle doit se garder pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire.

Par ce même article, le MEQ demande de prévoir les montants alloués au fonctionnement des conseils d'établissement. Il vient ainsi positionner l'importance de ces conseils au sein des écoles. Les commissions scolaires doivent rendre public les objectifs et les principes de répartition des revenus entre les établissements ainsi que les critères afférents à ces objectifs et principes. Le MEQ demande la même chose pour les revenus que la commission scolaire se garde pour sa gestion et ses comités.

Le processus de décentralisation des ressources financières a débuté en 1997 soit à la première année de l'adoption de la LIP. L'article 275 fut le point de départ du processus amorcé pour répartir le financement et les responsabilités qui y sont rattachées. Pour ce faire, la CSH a dû faire un travail colossal décrivant, pour chaque source de financement, les responsables décisionnels. Plusieurs séances ont eu lieu afin d'échanger sur les éléments qui devraient être considérés pour la répartition des ressources et des pouvoirs qui y sont rattachés. Un comité fut formé afin de faire des recommandations pour la répartition des ressources. Après les consultations et les évaluations, les écoles et centres ont obtenu leurs paramètres de financement pour fins de préparation budgétaire.

La CSH devait publier les règles de répartition des ressources financières ainsi que les objectifs et critères afférents. Voici les principes et critères retenus par la CSH (1999) :

«Dans le respect des lois, des règlements, des conventions collectives, des politiques et procédures s'appliquant à la Commission scolaire et à ses établissements, les objectifs de répartition sont :

- Répartir le plus équitablement possible les allocations du MEQ en tenant compte des inégalités sociales et économiques.
- Donner à l'école et au centre les moyens disponibles pour assurer la réussite du plus grand nombre.

- Permettre à l'école d'adapter les services complémentaires et les services particuliers aux besoins et aux caractéristiques des élèves qu'elle dessert.
- Assurer le bon fonctionnement financier des écoles et des centres.
- Favoriser la transparence du financement.

Les principes de répartition :

- Les crédits financiers alloués aux unités administratives tiennent compte du niveau d'allocation disponible.
- Les revenus spécifiques de l'école appartiennent à l'école et viennent s'ajouter aux sommes qui leur sont allouées. Une exception est faite pour les locations d'immeubles louées sur une base annuelle.
- Les budgets déconcentrés sont transférables entre les postes budgétaires de l'école institutionnelle.
- Les surplus et déficits sont transférés à l'année suivante.
- L'établissement d'enseignement doit intégrer dans son budget, le surplus (déficit) cumulé anticipé.
- Tout redressement affectant le surplus (déficit) cumulé de l'école ou du centre sera attribué à cet établissement d'enseignement.
- Sauf exception, les activités rattachées à la responsabilité de l'école et du centre sont déconcentrées²¹.»

Auparavant, les objets de décentralisation concernaient principalement le matériel pédagogique, les fournitures de bureau et le matériel de réparation. Des sommes étaient également consenties pour l'entretien, mais la gérance appartenait au directeur des ressources matérielles. Ce fut un changement de conception, car la commission scolaire est passée d'un modèle de distribution de budget de dépenses à un modèle de répartition de revenus. Ce changement a eu pour effet d'améliorer considérablement la situation financière de la commission scolaire.

²¹ CSH, *Déconcentration des ressources financières : Règles de répartition 2000-2001*, CSH, 1999, p. 17.

La figure 1.1 montre l'évolution du surplus (déficit) d'opération. Nous pouvons constater qu'avant la décentralisation des ressources, le niveau des dépenses pour le secteur des jeunes était d'environ 300 000 \$ supérieur au niveau des revenus. Nous constatons également que le secteur de la formation générale des adultes présente des résultats relativement constants, ce qui ne représente pas une problématique pour l'organisation. Pour le secteur de la formation professionnelle, les résultats, variant d'une année à l'autre, sont le fruit des investissements d'une année par rapport à une autre, engendrant ainsi des surplus et des déficits mais, tout en demeurant dans les limites d'autofinancement et par conséquent, ce secteur ne représente pas une problématique pour l'organisation.

Depuis la répartition des ressources, un principe étant de remettre les allocations, il allait de soi que la commission scolaire ne pouvait pas remettre les montants qu'elle n'avait pas. Cela a obligé les directions d'établissement à accepter de charger un montant aux parents pour la surveillance du midi et de réduire les services aux élèves afin d'assurer l'équité budgétaire. La commission scolaire a pu stabiliser son niveau de déficit constant.

Cette figure fait ressortir la problématique constante du déficit au secteur des jeunes jusqu'à l'année 1998-1999 soit celle de la décentralisation des ressources financières vers les écoles. À partir de cette année, nous pouvons constater l'amélioration des résultats financiers.

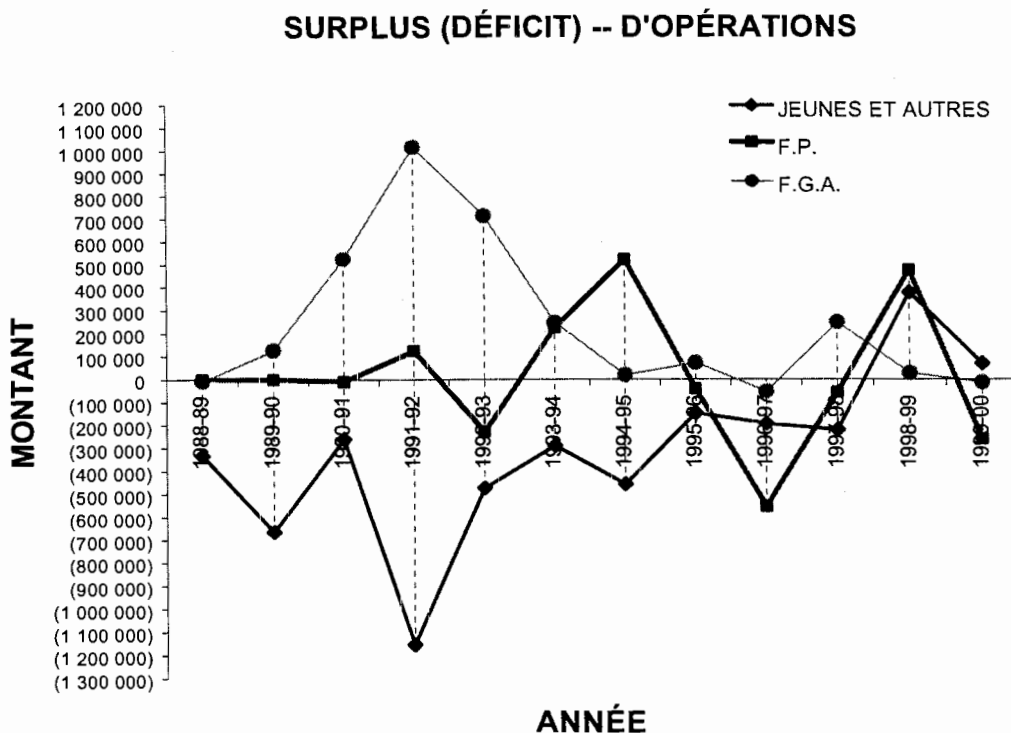


Figure 1.1 Évolution du surplus (déficit) d'opération de la CSH pour les années scolaires 1988-1989 à 1999-2000

La décentralisation des ressources financières a permis un redressement financier qui s'avérait nécessaire de toute manière. La transparence du financement et les différentes communications et réunions ont également permis de faire comprendre le financement à quiconque voulait s'approprier cette connaissance. Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, la commission scolaire étant en décroissance de clientèle, cela a eu pour effet de réduire considérablement la marge de manœuvre financière; les coûts fixes étant très élevés.

À en croire par les avis des différentes associations et fédérations (ACSQ, FQDE, FCSQ, etc.) ainsi que du CSE et de la communauté en général, le

changement du partage des pouvoirs, et donc de la répartition des ressources, était attendu avec impatience. Cependant, l'expérience vécue nous démontre que les directions d'établissement d'enseignement du primaire n'étaient pas à l'aise de se voir déléguer un budget décentralisé de cette envergure surtout en période de compression budgétaire. Voyons de quels ordres étaient leurs résistances.

1.3.2 Résistances des directions d'établissement du primaire

Nous avons vu que l'article 275 de la nouvelle LIP a une grande portée quant à la décentralisation des pouvoirs, car il oblige la commission scolaire à répartir les subventions de fonctionnement, y compris la subvention de péréquation et le produit de la taxe scolaire aux écoles et aux centres. Nous sommes bien loin des allocations pour le matériel pédagogique et les réparations mineures. Les directions d'établissement du primaire n'étaient pas à l'aise de se voir déléguer un budget décentralisé de cette envergure. Après trois années de décentralisation des ressources financières, les résistances et les questions se font encore sentir de la part des directions du primaire. Les principales récriminations portent sur les éléments suivants :

- le processus budgétaire et la gestion administrative demandent beaucoup trop de temps et empêchent le rôle pédagogique de la direction;
- le secteur primaire doit se coordonner et se regrouper pour le partage des services;
- s'il n'y a pas de revenus supplémentaires possibles, il n'y a pas de marge de manœuvre;
- on parle de pelletage de responsabilités sans contrepartie;
- le haut taux de dépenses récurrentes diminue quasi complètement toute possibilité de marge de manœuvre;

- les exigences des conventions collectives font que la direction n'a pas ou peu de marge décisionnelle.

Ce ne sont que quelques-unes des opinions des directions d'établissement du primaire et elles sont partagées par leurs collègues du secondaire et de leur environnement immédiat. Ces résistances nous amènent au problème spécifique.

1.3.3 Problème spécifique

Le problème est que nous ne savons pas si la décentralisation des ressources financières aux directions d'établissement d'enseignement du primaire a eu pour conséquence de donner plus d'autonomie de gestion. La réforme étant relativement nouvelle, il y a peu de littérature qui puisse certifier l'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire.

L'autonomie de gestion était demandée par la FQDE, fédération représentant les directions d'établissement. Cependant, lorsque celle-ci leur fut accordée par des changements à la loi et par voie de conséquence, des moyens financiers, il semble que les directions d'établissement sont devenues plus craintives à accepter les responsabilités qui vont de pair avec l'autonomie de gestion. Il devient important de vérifier la perception des directions d'établissement afin de vérifier si ces derniers estiment avoir une autonomie de gestion car, dans le cas contraire, nous pouvons penser qu'il n'y aura pas de prise en charge par la direction. *La Réforme de l'éducation* serait alors à requestionner ainsi que les objectifs visés pour la réussite des élèves.

En conclusion de cette section, mentionnons que les critiques sévères à l'endroit du MEQ ont forcé ce dernier à revoir ses modes de gestion afin de répondre aux exigences du marché et du contexte budgétaire. La nouvelle LIP, par l'article 275, devait répondre aux besoins d'autonomie de gestion et de responsabilités des directions d'établissement d'enseignement. Le MEQ ainsi que le CSE ont émis plusieurs avis, rapports et communiqués en lien avec la nouvelle philosophie de

gestion et des changements à apporter. La CSH a donc procédé à l'application de l'article 275 de la LIP amenant ainsi un changement de philosophie de gestion. Cependant, nous ne connaissons pas les résultats de ce mouvement et les résistances des directions d'établissement d'enseignement nous préoccupent à un point tel que nous désirons vérifier la perception des directions d'établissement pour savoir quelle est l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir afin de réaliser leur mission éducative soit la réussite du plus grand nombre. Nous désirons aussi découvrir si la répartition des ressources financières pourrait être améliorée. La prochaine section spécifiera la question de recherche ainsi que les questions spécifiques.

1.4 La question de recherche et les questions spécifiques

Nous avons souligné l'importance de connaître l'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire à la CSH. En effet, les résistances de celles-ci face au processus de décentralisation des ressources financières et de l'article 275 de la LIP en regard à la répartition des ressources financières nous questionnent et nous poussent à vouloir connaître la perception des directions sur le sujet de l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir. Les réponses à ce questionnement nous aideront à constater si cet axe de la *Réforme de l'éducation* est accepté et aussi, voir les améliorations possibles au processus de répartition des ressources financières. Par cette section, nous formulerons la question de recherche et expliquerons les questions spécifiques.

1.4.1 Question de recherche

Les éléments de la question de recherche ayant été mentionnés à plusieurs reprises, la question prend son sens officiel dans cette section. Elle s'expose ainsi : Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire de

la CSH quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières ?

Pour connaître l'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire, nous décomposons la question de recherche en trois sous-questions, développant ainsi trois aspects de l'autonomie de gestion. Voici donc les questions spécifiques.

1.4.2 Questions spécifiques

Nous désirons connaître l'autonomie de gestion des directions d'établissement du primaire à la CSH maintenant que la décentralisation des ressources financières est effectuée depuis quelques années. L'autonomie est composée de trois éléments soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. Ces trois éléments s'expriment en sous-questions:

1. Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à la responsabilité administrative qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières?
2. Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à la latitude d'action qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières?
3. Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant au niveau de financement qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières?

Comme nous ne pouvons étudier tous les aspects de l'autonomie et de la gestion, il devient important d'en définir les limites ainsi que d'expliquer les buts et objectifs recherchés.

1.5 Buts, objectifs et limites de la recherche

Dans toute recherche, il est important d'encadrer le sujet à l'étude et en conséquence d'en établir les limites. Cette recherche est spécifique à la CSH et vise des buts et objectifs précis. Cette section apportera des explications pratiques entourant l'étude de recherche. Les buts de la recherche expliqueront les raisons de l'intérêt. Les objectifs, composés de l'objectif de recherche et des objectifs spécifiques, serviront à prévoir les réponses à la question de recherche et aux questions spécifiques. Enfin, les limites détermineront le cadre du sujet à l'étude en spécifiant les éléments non traités et les autres informations pertinentes.

1.5.1 Buts

Le nouveau modèle de gestion en éducation nous amène à revoir nos modes de gestion. Cependant, nous ne savons pas si le fait d'avoir décentralisé des ressources financières a permis une autonomie de gestion. Pourtant, c'est l'objectif visé par le MEQ et la CSH. Si les directions d'établissement d'enseignement du primaire n'estiment pas avoir une autonomie de gestion ou bien que celle-ci est faible, il y aura lieu de s'interroger sur les résultats attendus face au partage des pouvoirs et de la responsabilisation du milieu. La recherche permettra donc de répondre aux interrogations de cette préoccupation qu'est l'autonomie de gestion. En conséquence, les buts recherchés visent à connaître la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire sur l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir en lien avec certaines tâches à caractère financier considérant que la commission scolaire a procédé à la décentralisation des ressources financières. De plus, la recherche vise à faire des liens entre les composantes de l'autonomie et les composantes de la gestion. Enfin, la recherche vise à établir un degré d'autonomie de gestion à partir des trois composantes soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement.

Pour répondre aux buts fixés, nous avons formulé des objectifs et conséquemment, des hypothèses induites des observations recueillies à partir des formulations d'analyse de différents auteurs cités dans cette étude. La prochaine section permettra donc de transformer les buts énumérés précédemment sous forme d'objectifs de recherche.

1.5.2 Objectifs

Selon Tremblay (1994), l'objectif de recherche est la réponse présumée à la question spécifique. Les objectifs se divisent en deux parties : l'objectif général et les objectifs spécifiques. L'objectif général est la contribution que les chercheurs espèrent faire concernant le problème de recherche et les objectifs spécifiques représentent les sous-objectifs de l'objectif général.

L'objectif de recherche est représenté par l'hypothèse suivante :

- Il y a une faible autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à certaines tâches reliées à des décisions financières.

Les objectifs spécifiques concernent les composantes de l'autonomie de gestion et sont représentées par les hypothèses induites suivantes :

- Il y a une forte responsabilité administrative des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à certaines tâches reliées à des décisions financières.
- Il y a une faible latitude d'action des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à certaines tâches reliées à des décisions financières.

- Il y a un faible niveau de financement des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à certaines tâches reliées à des décisions financières.

Comme nous l'avons mentionné, les hypothèses de recherche sont intuitives dans ce sens qu'elles sont le fruit d'observation de variables dont l'auteur fait des relations ou des liens à partir des différentes recherches ou écrits mentionnés dans cette étude. La formulation des hypothèses intuitives (forte responsabilité administrative, faible latitude d'action et faible niveau de financement) provient de l'intuition de l'auteure de la recherche, travaillant avec les directions d'établissement d'enseignement concernées par l'étude quant aux résultats prévus par cette recherche. Les résultats observés seront le fruit de ces hypothèses intuitives et donc, il y aura lieu d'apporter toute la vigilance à cet égard.

En bref, les sous questions ou questions spécifiques étant représentées par des hypothèses de recherche, elles nous permettent de situer un certain niveau d'autonomie de gestion en fonction des perceptions des directions d'établissement d'enseignement du primaire. De plus, ces sous questions nous donnent l'occasion de faire des liens entre les différentes composantes de l'autonomie. Comme nous ne pouvons vérifier toutes les dimensions de l'autonomie, la prochaine section traitera du cadre limitatif de la recherche.

1.5.3 Limites

Les concepts définis dans le cadre de référence ne peuvent pas tous être étudiés dans leur entièreté et donc, des limites de travail s'imposent. Tout d'abord, le caractère très spécifique de la CSH en fait une étude personnelle et spécifique à une organisation car son mode de répartition des ressources financières est unique à celle-ci. De plus, la gestion étant différente d'un ordre d'enseignement à l'autre, nous nous sommes limités au secteur de l'enseignement primaire. L'auteure de l'étude étant la directrice du Service des ressources financières de la CSH, ceci en

fait une limite liée à la profession et au travail professionnel de l'auteure de la recherche.

Selon Inchauspé (1998), les rôles des directions seront ceux de pédagogique, de rassemblement et de responsabilité. La recherche ne vise pas à analyser les attitudes et les caractéristiques des directions d'établissement, ni à vérifier le degré de leadership, et ce, sans limiter son importance. La recherche n'a pas pour but d'analyser la partie pédagogique telle que l'animation, les contenus pédagogiques ou les relations avec le personnel enseignant. De plus, la recherche exclut les activités parascolaires et les activités connexes; celles-ci sont représentées par les activités suivantes : le transport scolaire, le service de garde, les activités extrascolaires. Ces activités sont habituellement autofinancées et ne sont donc pas très utiles pour notre étude, car elles ne concernent pas la répartition des ressources financières du MEQ.

En résumé, l'objectif principal est de connaître l'autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire en lien avec certaines tâches à caractère financier. Cette étude nous permettra de faire des liens entre les différentes composantes de l'autonomie en se limitant naturellement aux activités reliées aux décisions financières. Ces dimensions de l'autonomie sont représentées par la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. Mentionnons également que la recherche ne vise pas l'étude reliée aux compétences des directions ni à leurs attitudes.

Pour conclure ce chapitre de la problématique, mentionnons que l'objet de recherche porte sur le thème général du nouveau modèle de gestion en éducation. Depuis le début des années '80, plusieurs événements ont marqué la société obligeant les organisations à revoir leurs modes de fonctionnement. Malgré les fréquentes restructurations des commissions scolaires, le ministère n'a pu passer outre à l'obligation de remettre en question ses modes de gestion tant les faiblesses du système étaient relevées par les agents de l'environnement socio-économique. D'ailleurs, le CSE recommandait depuis plus de dix ans des changements majeurs.

Des états généraux suivirent et permirent des bases solides à la nouvelle *Réforme de l'Éducation*.

L'objectif est clair, le ministère veut donner plus d'autonomie à l'école afin qu'elle puisse adapter l'organisation du travail aux réalités propres à son milieu. Par la nouvelle LIP, il transfère ainsi plus de responsabilités et donc, plus d'autonomie. Pour accompagner ces responsabilités, il demande aux commissions scolaires d'appliquer l'article 275 décentralisant ainsi les ressources financières. La CSH, de par sa culture organisationnelle, entreprit ce travail dès la première année d'application. Des résistances furent perçues particulièrement de la part des directions d'établissement d'enseignement du primaire d'autant plus que la commission scolaire eut vécu une période de décroissance des clientèles et donc, des ressources financières.

En conséquence, cette recherche vise à vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir pour réaliser certaines tâches reliées à des décisions financières. L'autonomie de gestion est représentée par trois éléments soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement et donc, demande trois questions spécifiques. Enfin, mentionnons que cette recherche ne vise pas l'étude des compétences des directions et se limite au secteur du primaire. Les études traitant de l'autonomie de gestion et de la décentralisation des ressources financières sont très spécifiques aux organisations faisant partie des recherches, mais s'inspirent des théories et sont donc issues d'un cadre de référence. Ce cadre de référence permettra d'approfondir les concepts principaux retenus pour l'étude.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Par la décentralisation des pouvoirs et responsabilités aux écoles, le MEQ donne plus d'autonomie aux directions d'établissement afin qu'elles puissent mieux adapter l'enseignement aux réalités du milieu. Pour accompagner ces nouvelles responsabilités, le MEQ a voulu donner une marge de manœuvre financière aux directions d'établissement, et ce, par l'article 275 de la LIP répartissant ainsi des ressources financières aux écoles et aux centres. La question demeure à savoir quelle est l'autonomie de gestion que les directions d'établissement d'enseignement du primaire estiment avoir pour réaliser certaines tâches à caractère financier. L'objectif de cette section est de décrire les théories s'appliquant aux divers aspects de la question de recherche et de mentionner les concepts retenus pour l'étude. Nous traiterons des concepts reliés à la décentralisation, à l'autonomie et à la gestion. Mais en prémisses de ces trois principaux concepts, nous présenterons certaines définitions reliées aux nouveaux modes de gestion et nous traiterons brièvement de l'efficacité organisationnelle des écoles.

2.1 Concepts reliés à la gestion

Nous avons pu retracer les événements majeurs ainsi que les tendances qui ont influencé les changements annoncés par le MEQ. Les modèles de gestion sont la résultante de l'évolution ou du changement de comportement organisationnel. De nos

jours, la mode est à la décentralisation, à l'autonomie, à la transparence, à l'adaptabilité, à la confiance, à l'innovation, etc. (Le groupe innovation, 1993; Drucker, 1993; Alain, 1996).

Pour Bennis (Bennis et Burt, 1985), la principale clef pouvant conduire les organisations vers le succès repose sur la capacité des dirigeants à créer une organisation intelligente. Le principe fondamental est l'autonomie; celle-ci multipliant la capacité d'auto organisation. Cette dernière passe par le pouvoir que les dirigeants donnent aux autres. La responsabilité, la confiance, la transparence sont des éléments à la base de l'auto organisation. Sérieyx (1993) mentionne que lorsque les individus trouvent librement leur compte, ils créent tout naturellement une organisation souple et adaptée à leur environnement. Pour Aktouf (1989), tout système qui admet dans son organisation des possibilités de comportements différents, plus autonomes, plus variés, sera un système capable d'innovation, de créativité et d'adaptation.

Plusieurs concepts sont intégrés dans la philosophie du changement du modèle de gestion en éducation. Le tableau 2.1 représente un résumé de la compréhension de l'auteure sur les nouveaux modes de gestion et vise à regrouper les différents concepts pour fins d'association et d'analyse. Ces concepts ne sont pas immuables et s'entrecroisent comme le tableau le mentionne. Par la suite, nous présentons certaines définitions pour une meilleure compréhension.

Tableau 2.1
Concepts reliés à la gestion

Concept	Action	Résultante	Mots associés
L'organisation	permet	de coordonner et orienter des décisions.	Planification, contrôle
Le changement	passe par	la transformation du système du pouvoir.	Développement organisationnel Culture organisationnelle Climat organisationnel Changement de valeurs Résistance au changement
Le pouvoir	donne	du contrôle sur des ressources; de l'autorité et de l'influence; un sentiment de puissance et de la motivation; une marge discrétionnaire.	Autorité (vient de l'organisation) Influence (vient de l'individu)
Le partage du pouvoir (façon de donner du pouvoir)	augmente	l'autonomie personnelle ou organique; la motivation; le sentiment d'efficacité.	Augmentation du pouvoir Partage des responsabilités Restructuration
La décentralisation (forme de partage du pouvoir)	donne	une marge de manœuvre;	Déconcentration
		l'autonomie décisionnelle.	Centralisation
	représente	un acte de confiance.	Concentration

Concept	Action	Résultante	Mots associés
L'autonomie	rend	responsable; créatif, innovateur.	Autonomie managérielle Empowerment Compétence Leadership
La responsabilité	amène	l'imputabilité.	Responsabilité administrative
L'imputabilité	amène	l'évaluation.	Reddition de compte Résultats
L'évaluation	permet	le perfectionnement ; l'amélioration; le « feed-back ».	Évaluation institutionnelle Évaluation au rendement Efficacité, efficience Assurance qualité Indicateur, statistique Supervision

Pour une meilleure compréhension de certains concepts, voici quelques définitions ou éléments d'information.

- Le changement : le changement implique une modification ou une altération à un état déjà existant. Le but d'un changement est de permettre d'atteindre des objectifs. Ces objectifs peuvent être nouveaux et créés par les besoins d'une société toujours en évolution ou être modifiés à cause d'insatisfactions ou tout simplement parce que certains d'entre eux sont périmés. Crozier (1963) est d'avis qu'aucun changement n'est possible sans une transformation du système du pouvoir.

- Le pouvoir : selon Kanter (1977), le pouvoir est l'habileté à réaliser des choses, à mobiliser des ressources, à les obtenir, à les utiliser et à contrôler les conditions qui rendent les actions possibles.
- Le partage du pouvoir : partager le pouvoir signifie selon Vogt et Murell (1990), rendre capable ou permettre à une personne de réaliser quelque chose, de se dépasser.
- La décentralisation : pour Côté *et al.* (1997), la décentralisation consiste en une remise de responsabilité à des instances situées dans l'appareil politico-administratif. Pour Drucker (1993), la société du savoir doit être décentralisée.
- L'autonomie : selon Dion (1986), l'autonomie réfère au degré de liberté que possède une personne ou une organisation. L'autonomie s'oppose à la notion de dépendance inhérente au modèle de gestion traditionnelle où la direction se chargeait du choix pour l'exécution d'un travail et où le travailleur se contentait de s'y conformer.
- La responsabilité : selon De Celles (1995), il y a une distinction entre la responsabilité exécutionnelle, la responsabilité au sens d'être chargé de faire quelque chose, et la responsabilité redditionnelle, c'est-à-dire la responsabilité au sens d'avoir à répondre de, à rendre des comptes. Pour Fabi et Jacob (1994), la responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la flexibilité structurelle. Ce néologisme se rapporte à l'obligation de fournir les résultats attendus dans un contexte où un individu sait ce qu'il a à faire et connaît sa marge de liberté et ce sur quoi il sera évalué.
- L'imputabilité : selon Romzek et Melvin (1987), l'imputabilité est l'ensemble des moyens que se donnent les organisations publiques pour gérer les

attentes qui proviennent de l'intérieur comme de l'extérieur de l'organisation.

- L'évaluation : selon Bibeau et Bussière (1988), l'évaluation est un ensemble d'activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, l'impact du programme, sa pertinence et l'efficience des moyens.

Bref, nous avons retracé certains concepts de gestion ainsi que leur définition. Nous constatons que ceux-ci ont pour objectif de maximiser le potentiel des ressources humaines dans les organisations. En éducation, la ressource humaine est primordiale pour les visées du MEQ car, l'objectif premier n'est-il pas l'efficacité organisationnelle des écoles ?

2.2 Efficacité organisationnelle des écoles.

Le but ultime de la nouvelle Réforme de l'éducation est l'atteinte de l'efficacité organisationnelle des écoles. Brunet, Savard et Corriveau (1991) répertorient plusieurs études au sujet de l'efficacité des organisations dans le système de l'éducation. Ces études traitent entre autres des éléments clés des écoles performantes et un de ces éléments, c'est sa santé organisationnelle.

Selon eux, une organisation comme l'école est saine si les individus qui la composent sont bien portants et si son organisation interne lui permet d'atteindre ses objectifs ou encore de conduire efficacement ses activités courantes. Les recherches ont identifié plusieurs facteurs associés à la santé organisationnelle s'observant habituellement dans les écoles performantes. Ces facteurs sont : un leadership fort, la responsabilisation des enseignants au moyen d'évaluation systématique, des actions de formation continue et la solidarité de tous les membres de la communauté. Toujours selon ces auteurs, la direction d'une école performante est exigeante à l'égard d'elle-même. Elle a une vision claire des objectifs qu'elle souhaite atteindre, donne beaucoup d'instruction à ses subordonnés et contrôle leur travail. Nous

pensons que ces éléments sont indéniables mais nous demeurons convaincus que la communication doit demeurer un véhicule à privilégier pour l'atteinte des objectifs de l'organisation.

Brunet et Savoie (1998) font état de différentes études sur les compétences que devrait posséder la direction d'école. Après avoir regroupé les compétences en cinq thématiques selon différentes théories, un groupe de directions devait donner une pondération à ces éléments. Les résultats ont été les suivants :

1. les compétences interpersonnelles (30 points);
2. les compétences cognitives (25 points);
3. les caractéristiques personnelles (20 points);
4. les valeurs et la vision éducationnelle (13 points);
5. les compétences managériales (11 points).

Les résultats de leur étude font ressortir les cinq grandes dimensions de compétence et soulignent, le poids le plus faible réservé aux compétences managériales et donc aux connaissances en gestion. Selon eux, ces connaissances peuvent s'apprendre de différentes façons.

Moreau (1999) fait état d'une étude sur l'apprentissage organisationnel et la force de l'équipe afin de faire face aux nouveaux défis de la décentralisation et du partage de responsabilités. Il est question de partage de la vision de la commission scolaire, la communication ouverte, la confiance, la réciprocité, le leadership approprié et les méthodes de travail appropriées. Quant à Morin (2000), il s'inquiète de voir la tâche des directions mais surtout que celle-ci sera exercée par une nouvelle relève. En effet, 65 % des directions ont atteint 51 ans et plus en mars 1999. La majorité de ces personnes prendront leur retraite dans quatre ou cinq ans. Les habiletés nouvelles, le leadership pédagogique, la lourdeur de la tâche, les connaissances requises sont autant de facteurs qui rendent le recrutement plus difficile. Charuest (2001) a réalisé une enquête sur la relève, et ce, à la demande de la FCSQ. Cette enquête relève 25 facteurs dissuasifs regroupés en neuf facteurs

principaux soit les facteurs liés à : la charge de travail; la nature intrinsèque du travail; la préparation de la tâche; au besoin de conserver un équilibre entre le travail et la vie personnelle; la perte de bénéfices; la marge de manœuvre de la direction par rapport aux commissions scolaires; le contexte actuel du monde de l'enseignement; l'appréciation personnelle et professionnelle et aux aspirations de carrières. Selon cette étude, les facteurs liés à la marge de manœuvre des directions semblent occuper une influence mitigée chez les candidats potentiels, les facteurs les plus importants étant les facteurs liés à la charge de travail.

Récemment, le MEQ a mis sur pied un groupe de travail sur la performance et la reddition de compte du réseau²². Le mandat du groupe de travail vise la mesure de l'efficience de la gestion financière du réseau et de l'efficacité du système, en vue de favoriser la plus grande transparence possible quant à l'utilisation des ressources financières. Cependant, compte tenu de la priorité ministérielle accordée à la réussite éducative, le mandat du comité a été élargi en vue de développer davantage d'outils de mesure et d'amélioration en ce domaine.

Bref, l'efficacité organisationnelle des écoles pourrait faire l'objet de plusieurs thèses et il est d'une grande importance pour le gouvernement car il touche à l'essentiel. Cependant, considérant que ce sujet est accessoire pour notre recherche, nous vous convions à vous référer aux documents et auteurs cités. Nous pouvons en conclure que les critères majeurs relèvent de la productivité, de l'efficacité et de l'efficience. Cette efficience peut être obtenue entre autres par les compétences des directions et leur capacité de travailler en équipe. Cependant, nous tenons à souligner que ces critères ne représentent pas l'objet de la présente recherche. En effet, même si la décentralisation pourrait apporter une efficacité organisationnelle, l'objectif de cette recherche est de vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières. Cet objectif de recherche nous

²² MEQ, Direction générale du financement et des équipements, juin 2000.

amène à nous informer sur les concepts de décentralisation, d'autonomie et de gestion. Nous débutons par le concept de décentralisation.

2.3 Décentralisation

La décentralisation est devenue un mot à la mode depuis quelques années soit depuis que les grands noms du management parlent de partage du pouvoir pour redynamiser les organisations. Nous avons vu que la décentralisation est une forme de partage de pouvoir. Le MEQ, suite à la révision de ses modes de gestion, s'est engagé dans un processus de décentralisation par la LIP adoptée en 1997. Plusieurs termes sont utilisés en rapport à la décentralisation et il devient important d'en saisir les dimensions. Le but de cette section est d'expliquer sommairement ce concept. Pour ce faire, nous mentionnerons différentes définitions et les raisons qui peuvent justifier cette décentralisation. Nous verrons également les types de décentralisation et leurs critères d'évaluation. Enfin, nous énumérerons les dimensions retenues pour cette étude.

2.3.1 Concept de la décentralisation

Un groupe de recherche de l'École nationale d'administration publique (ÉNAP, 2000) relève des données importantes quant à l'historique de la décentralisation. Selon eux, le premier à donner du contenu au mot «décentralisation» a été le gouvernement Lévesque avec le Comité ministériel sur la régionalisation et la décentralisation. Le comité réussit, à la fin de 1977, à réunir les éléments d'un *Livre blanc* prometteur qui n'a finalement pas été publié. Ce fut tout de même une étape importante. C'est ce comité qui donna naissance à l'idée des Municipalités régionales de comté (MRC). En voici quelques extraits :

«La décentralisation est une conception démocratique de l'organisation sociale et politique fondée sur un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre les divers paliers de gouvernement. Elle s'exprime aussi bien par une

façon différente de vivre ensemble et de fonctionner dans la société que par un réaménagement des pouvoirs ».

«La décentralisation est un vaste projet collectif qui renouvelle la façon de vivre en société et de s'administrer».

«La décentralisation c'est d'abord un acte de confiance envers les individus et un appel à leur créativité. Elle repose essentiellement sur la conviction que les citoyens seront plus en mesure de définir eux-mêmes leurs besoins et de répondre avec originalité et invention à leurs aspirations s'ils exercent une prise directe (ou par l'intermédiaire de leurs instances locales) sur la production des services et des activités qui les affectent quotidiennement».

«La décentralisation est plus qu'une façon différente de vivre ensemble; c'est aussi une manière différente de répartir les pouvoirs et les responsabilités à l'intérieur de la société en vue de retrouver un nouvel équilibre²³».

Lemieux (1997) définit la décentralisation comme suit : «La décentralisation est un transfert d'attribution du centre en direction de la périphérie²⁴». La recension des écrits nous fait découvrir les raisons fournies par les différents auteurs pour justifier la décentralisation. Affichard (1997) énumère trois raisons soit : la critique du traitement impersonnel des usagers et l'ignorance de la réalité des situations concrètes; la difficulté de traiter avec les valeurs de base telles la justice, l'efficacité, la qualité et l'innovation; et enfin, l'inefficacité d'une structure centralisée provoquant un fonctionnement bureaucratique. Turgeon et Lemieux (1999), distinguent trois catégories de motifs : les motifs d'ordre politique (meilleur contrôle par les citoyens, amélioration de la capacité de répondre, présence d'une sagesse locale); les motifs d'ordre économique (l'efficacité, l'efficience, crise des finances publiques); et enfin, les motifs d'ordre administratif (meilleure intégration et coordination des services).

²³ École nationale d'administration publique (ENAP), *La décentralisation au Québec*, Québec, ENAP, 2000, p. 33.

²⁴ Vincent Lemieux, *La décentralisation*, Ste-Foy (Qué.), Les Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1997, p. 9.

Dans le même sens, le ministère des Affaires municipales (1995) mentionne les motifs les plus souvent invoqués pour justifier la nécessité d'un transfert des pouvoirs vers les régions. De ceux-ci, notons : une volonté régionale de se prendre en main; les effets pervers de la centralisation et de la distribution des services publics; la crise des finances publiques, etc. Dans l'ensemble des régions, les participants ont tenu à souligner l'importance des principes à privilégier en matière de décentralisation. Ces principes réfèrent à l'imputabilité des dirigeants, le transfert des compétences et des responsabilités, l'autonomie de responsabilité des instances décentralisées et les ressources financières adéquates.

Selon Rondeau (1997), la décentralisation devrait permettre :

- des prises de décision plus près des citoyens et donc mieux adaptées;
- favoriser la compétition entre les écoles;
- susciter une plus grande implication des acteurs;
- diminuer les coûts;
- favoriser une plus grande variété de l'offre de services;
- introduire plus de flexibilité dans le système scolaire;
- permettre une imputabilité véritable;
- promouvoir la démocratie;
- mettre fin aux excès de la bureaucratie.

On espère que ces facteurs contribueront à l'amélioration de la performance des élèves en plus de répondre à de nouveaux besoins. Toujours selon Rondeau, la productivité et l'efficacité peuvent être améliorées si des buts précis formulés en termes de résultats sont fixés par l'autorité supérieure et implantés de façon décentralisée au niveau de l'école.

Pour Côté *et al.* (1997), le Québec semble être engagé dans une décentralisation à la pièce. Sa mise en place est discontinue et imprévisible. Les acteurs locaux sont à la recherche de structures de pouvoir qui les renforcent et qui leur permettent de répondre aux défis posés par la globalisation. Mais, dans la réalité,

la décentralisation politique tarde à s'affirmer demeurant un slogan gouvernemental, soit un objet de controverse dans les milieux locaux. Lors de son allocution au congrès de la FQDE, Monique Richard de la centrale d'enseignement du Québec (CEQ) mentionne : « il faut s'opposer à tout projet qui remettrait en cause le principe d'équité. Si le financement devait se régionaliser, il y aurait une montée des disparités et une exacerbation de la concurrence de la commission scolaire²⁵ ».

Pour Perrenoud (1999b), une décentralisation très forte vers les directions d'établissement pourrait conduire les écoles dirigées par d'habiles tacticiens à prospérer comme des petites entreprises, risquant ainsi de faire périr d'autres écoles dont leur direction n'est pas à la hauteur de la tâche. Confier l'autonomie totalement aux directions d'établissement pourrait conduire à l'accroissement des inégalités.

Pour Affichard (1997), une décentralisation complète fait perdre les avantages d'une mutualisation des risques collectifs. Les tensions dont est porteuse la décentralisation sont : les problèmes de coordination, la multiplication des intervenants, la complexité croissante des processus de gestion et la rupture de l'égalité de traitement aux usagers. Collin (1998) énumère cinq pièges à éviter : la compartimentation des missions de l'État, le découpage territorial, la question de l'équité, le principe de subsidiarité et l'attrait du corporatisme. Selon cet auteur, il faut développer des solutions marquées par la recherche de l'équité et par le souci de la démocratie tout en étant attentif à la diversité des réalités locales et régionales.

Il est important de mentionner l'expérience de la France dans le contexte de décentralisation car elle a une expérience de décentralisation dans le domaine gouvernemental et par conséquent, éducationnel. Bœuf (1997) mentionne que c'est le 2 mars 1982, par la loi cadre relative aux droits et libertés des communes, départements et régions, que la décentralisation a été initiée et elle constitue l'une des plus grandes réformes institutionnelles que la France ait connue au cours de ces vingt dernières années. Même si la Loi obligeait la décentralisation, l'ordre administratif et

²⁵ Monique Richard, *Pourquoi décentraliser en éducation ?* CEQ, 1994, p. 9.

politique du centralisme n'en a pas été pleinement reconduit ce qui amena des problèmes majeurs au niveau des résultats du fonctionnement et de l'atteinte des objectifs. Selon l'Institut de la décentralisation (1996), en dédoublant les structures administratives tout en enchevêtrant plusieurs niveaux de pouvoirs, cela a eu pour effet de créer un certain désordre sans nécessairement répondre au souci du départ soit de simplifier l'administration et offrir une plus grande transparence de la décision pour le citoyen.

En somme, les raisons justifiant la décentralisation sont, à toutes fins pratiques, les mêmes que celles pour lesquelles le MEQ a procédé à la décentralisation des pouvoirs et responsabilités aux écoles et centres. En effet, nous avons vu que le MEQ a procédé à la décentralisation des pouvoirs pour des raisons d'efficacité et d'efficience car les prises de décision sont situées le plus près possible des citoyens. Aussi, notons la volonté d'implication des acteurs et l'imputabilité de ces derniers. Nous pouvons penser que la décentralisation était quasi inévitable. Cependant, comme il est mentionné, la dotation des ressources financières adéquates est essentielle, ce qui nous questionne, considérant la situation financière plutôt précaire du secteur de l'enseignement primaire de la CSH. La France a débuté cette décentralisation depuis plus de quinze ans et nous invite à la prudence dans l'étendue des niveaux décisionnels. Au Québec, le MEQ a résisté à la tentation de créer des entités juridiques autonomes avec les écoles et conserve l'autorité en matière de financement. Alors, peut-on parler vraiment de décentralisation ? La prochaine section énumérera les différents types de décentralisation, les principes qu'ils sous-tendent et leurs critères.

2.3.2 Types, principes et critères

Le MEQ utilise le terme général «décentralisation» mais il y a plusieurs types de décentralisation. Il est pratique, dans le cadre de référence, de spécifier les différences. Il est à noter que ceux-ci ne font pas l'unanimité pour les auteurs donc, il demeure prudent d'utiliser le terme général dans les discours et recherches. Le but de

cette section est de faire la lumière sur les différents types de décentralisation et de décrire les principes et les critères d'évaluation. Le ministère des Affaires municipales (1995) mentionne deux formes de décentralisation : la décentralisation administrative (aussi appelée fonctionnelle) et la décentralisation politique (aussi appelée territoriale). Quant à Lemieux (1997), il fait état de quatre types de décentralisation :

- «La déconcentration : type de décentralisation où l'autonomie de gestion de périphérie est restreinte, en ce que celle-ci continue à faire partie de la même organisation que le centre. La périphérie n'a aucun pouvoir réglementaire ou fiscal (ex : les écoles par rapport aux commissions scolaires).
- La délégation (décentralisation fonctionnelle) : type de décentralisation où il y a une autonomie de gestion de la périphérie, laquelle ne fait pas partie de la même organisation que le centre (ex : Conseil supérieur de l'éducation par rapport au MEQ).
- La dévolution (décentralisation politique) : type de décentralisation où il y a autonomie de gouverne de la périphérie, laquelle ne fait pas partie de la même organisation que le centre. La périphérie a un pouvoir de réglementation et de taxation (ex : les municipalités).
- La décentration : type de décentralisation qui confère une autonomie complète de la périphérie par rapport au centre; nous parlons ainsi de la privatisation²⁶.»

La condition essentielle à la décentralisation est la dotation des ressources financières adéquates et proportionnelles aux nouvelles responsabilités dévolues (ENAP, 2000; Lemieux, 1997; Gruber, 1996). Les types de décentralisation prennent racine sur des principes de base et des critères propres à ces principes.

Lemieux (1997) décrit trois grands principes qui soutiennent les types de décentralisation :

- «Principe de subsidiarité : principe selon lequel c'est le souci de la plus grande décentralisation possible aux entités les plus proches de la personne.

²⁶ Vincent Lemieux, *La décentralisation*, Ste-Foy (Qué.), Les Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1997, p. 9-11.

- Principe de supériorité : selon ce principe, c'est le palier dont les atouts de pouvoirs sont les plus grands; qui contrôle le plus la régulation.
- Principe de serviabilité : c'est le service au public qui est la valeur première et non les exigences propres aux instances centrales et aux instances périphériques²⁷.»

Il est à noter qu'étant donné que les décideurs du centre disposent davantage de ressources que ceux de la périphérie, il est plus ou moins inévitable que les politiques obéissent au principe de supériorité qu'au principe de subsidiarité. Le tableau 2.2 suivant montre les types de décentralisation les plus aptes à satisfaire les critères retenus.

Tableau 2.2
Critères d'évaluation selon les types de décentralisation

Critères	Déconcentration	Délégation	Dévolution	Décentration
Efficacité		X		X
Coordination	X		X	
Efficiencia			X	X
Équité	X	X		
Responsabilité			X	X
Représentativité		X	X	

Selon ce tableau, nous pouvons remettre en question les objectifs du MEQ quant à son discours sur la responsabilité, l'imputabilité et la créativité car les écoles sont déconcentrées par rapport aux commissions scolaires et selon le tableau, représentent la décentralisation à son minimum. Le ministère continue d'être le principal bailleur de fonds avec une grande prise sur les obligations de renseignements obligatoires. Le CSE (1993) mentionne que le modèle de gestion est trop bureaucratique et centralisé. D'après ces critères, nous pouvons penser qu'il n'y

²⁷ Vincent Lemieux, *La décentralisation*, Ste-Foy (Qué.), Les Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 1997, p. 117.

aura pas de changements majeurs, car le ministère a toujours la responsabilité de l'éducation et qu'elle doit y répondre aux yeux des citoyens.

Pour Perrenoud (1999b), le MEQ accorde une forte autonomie aux établissements, et ce, dans un cadre de gestion décentralisée afin que les acteurs soient capables de développer un projet adapté aux particularités de l'environnement local et du public scolaire. Selon cet auteur, il s'agit d'une autonomie octroyée, donc réversible et relative. Les projets des écoles doivent s'inscrire dans un projet plus vaste. Les établissements demeurent des «succursales» et des «filiales» qui n'existeront pas sans la structure à laquelle ils appartiennent.

Bref, il existe plusieurs types de décentralisation ayant leurs critères d'évaluation. Le terme déconcentration serait plus approprié étant donné que les écoles n'ont pas d'entité juridique autonome. Les critères d'évaluation reliés à ce type de décentralisation étant la coordination et l'équité, nous nous questionnons sur les effets véritables proposés par le ministère afin de donner les leviers nécessaires pour dynamiser les écoles pour qu'elles puissent réaliser leur mission première qu'est la réussite des élèves. Nous verrons dans les lignes qui suivent les dimensions retenues pour la recherche.

2.3.3 Dimensions du concept de décentralisation retenues pour la recherche

Le MEQ a revu la configuration d'ensemble du partage des responsabilités pour accroître l'autonomie des établissements, et ce, en responsabilisant davantage les intervenants des établissements afin d'atteindre la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. Cette décentralisation administrative se joue sur trois niveaux de responsabilités : l'État, les commissions scolaires et l'établissement d'enseignement.

La FCSQ (2001) présente sommairement les fonctions et les pouvoirs de chacun des niveaux de responsabilités. Il est à noter que les numéros d'articles proviennent de la LIP.

Premier niveau de responsabilité : l'État

1. Rôle d'orientation – définir les grands objectifs de la société québécoise relativement aux services éducatifs offerts sur l'ensemble du territoire du Québec.
 - a) Établir les régimes pédagogiques - cadre général d'organisation et règles relatives à l'évaluation des apprentissage et à la sanction des études (articles 447 et 448);
 - b) Établir les programmes d'étude (article 461);
 - c) Approuver le matériel didactique (article 462);
 - d) Contrôler l'accès à la profession enseignante (articles 23 à 35, 456 et 456,1);
 - e) Déterminer les orientations de la formation initiale des enseignants (articles 477.13 et 477.18).
2. Allocation des ressources- s'assurer du respect du principe d'égalité des chances, une répartition équitable des ressources entres commission scolaire.
 - a) Faire des règlements sur les objets suivants :
 - L'accessibilité et la gratuité des services éducatifs (articles 447 et 455);
 - Les services de garde en milieu scolaire (article 454.1);
 - Les services autres qu'éducatifs qu'une commission scolaire doit offrir aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (article 450);
 - Le transport des élèves (articles 453 et 454);
 - La détermination du produit maximal de la taxes scolaire (article 455.1).

- b) Établir les règles budgétaires annuelles pour déterminer le montant des subventions à verser aux commissions scolaires (articles 300 et 472 à 477.1);
 - c) Établir des conditions d'emploi des membres du personnel non représentés par une association accréditée au sens du Code du travail (article 451);
3. Contrôle – s'assurer que l'utilisation des ressources est conforme aux lois, aux règlements et aux politiques gouvernementales.
- a) Prendre des règlements sur les contrats de construction et l'aliénation des immeubles (article 452);
 - b) Exercer un pouvoir de tutelle sur les commissions scolaires qui négligent ou refusent de se conformer à la Loi (article 479);
 - c) Vérifier l'application de la Loi (articles 478 à 478.2);
 - d) Effectuer des enquêtes sur la qualité des services et l'administration des commissions scolaires et des établissements d'enseignement (article 478.3);
 - e) Pouvoir de retenir ou réduire des subventions (articles 301 et 477).
4. Évaluation – mettre en place des mécanismes d'évaluation de l'ensemble du système et de l'atteinte des objectifs poursuivis. Rendre compte à la population des comportements et des performances du système d'éducation.
- a) Procéder périodiquement, avec la participation des commissions scolaires, à une évaluation des régimes pédagogiques et des programmes d'études (articles 243 et 253).

Deuxième niveau de responsabilité : la commission scolaire

Caractéristiques : La commissions scolaire est une personne morale de droit public (article 113), elle a un territoire propre (article 111), un pouvoir de taxation

significatif (articles 302 à 353) et elle est administrée par un conseil des commissaires (article 143) dont les membres ayant le droit de vote (article 148).

Mission : s'assurer que les personnes qui relèvent de sa compétence reçoivent les services éducatifs prévus par les régimes pédagogiques établis par le gouvernement, en application des articles 447 et 448, auxquels elles ont droit, en application des articles 1 et 2, dans le respect des lois, règlements et politiques de l'État (article 208). Elle a aussi pour mission d'offrir des services à la communauté (articles 255 à 258).

1. Planification des services éducatifs :

- a) Organiser des services éducatifs (article 209);
- b) Établir un réseau d'écoles, de centres de formation professionnelle ou d'éducation des adultes (articles 466 et 467);
- c) Attribuer des locaux ou immeubles (article 211);
- d) Déterminer leur vocation propre (article articles 39 et 100)
- e) Déterminer les services éducatifs dispensés par chacun (articles 224, 234, 235, 236, 250 et 251);
- f) Répartir de façon équitable entre ses établissements d'enseignement les personnels (article 261), les ressources matérielles (article 266) et les ressources financières (article 275), après consultation des conseils d'établissement et des membres du personnel (articles 96.20, 96.22 et 110.13).
- g) Déterminer le calendrier scolaire des établissements d'enseignement (articles 238 et 252);
- h) Organiser le transport scolaire (articles 291 à 301);

- i) Favoriser la réalisation du projet éducatif de chaque école et des orientations de chaque centre (article 218).

2. Contrôle des services éducatifs :

- a) Prendre les moyens appropriés, en substituant ses décisions à celles des établissements qui négligent ou refusent de se conformer aux dispositions de la Loi sur l'instruction publique (articles 81, 110.4, 218.1 et 218.2);
- b) S'assurer que les établissements respectent les régimes pédagogiques (articles 222 et 246), les programmes d'études du ministre (article 222.1) et ne se servent que du matériel didactique autorisé (article 230);
- c) S'assurer que les établissements procèdent à l'évaluation des apprentissages des élèves et qu'ils administrent les épreuves imposées par le ministre (articles 231 et 249).

3. Évaluation des services éducatifs :

- a) Imposer des épreuves internes dans les matières quelle détermine à la fin de chaque cycle du primaire et du premier cycle du secondaire ou, dans le cas des centres de formation professionnelle ou d'éducation des adultes, dans les matières où il n'y a pas d'épreuves imposées par le Ministre et pour lesquels des unités sont obligatoires pour la délivrance d'un diplôme d'études (articles 231 et 249);
- b) Reconnaître les apprentissages faits autrement que de la manière prescrite par les régimes pédagogiques (articles 232 et 250) et à établir les règles de passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et celles de passage du premier au second cycle du secondaire (article 233).

4. Services à la communauté :

- a) Offrir des services de formation de la main-d'œuvre; l'aide technique à l'entreprise, l'implantation et la diffusion de technologies nouvelles et l'information; les services à la population à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires (article 255);
- b) Organiser les services de garde dans les locaux mis à la disposition de l'école ou dans d'autres locaux, si ceux de l'école ne sont pas suffisants ou convenables (article 256);
- c) Organiser la surveillance des élèves qui demeurent à l'école sur l'heure du midi, selon des modalités convenues avec le conseil d'établissement (article 292);
- d) Organiser des services autres qu'éducatifs pour favoriser l'accessibilité des élèves aux services éducatifs, tels la restauration et l'hébergement (article 257);
- e) Offrir des spécialités professionnelles qu'elle est autorisée à organiser aux fins de subventions conduisant à une fonction de travail ou à une profession et pour lesquels elle peut délivrer une attestation de capacité (article 223 et 246.1);
- f) Engager du personnel et conclure des contrats. Elle peut exiger une contribution financière des utilisateurs des services offerts (article 258);

Troisième niveau de responsabilité : l'établissement d'enseignement

Caractéristiques : l'établissement n'est pas une personne morale au sens du Code civil du Québec et ne peut donc être employeur des personnels (article 259) ou être propriétaire des locaux ou immeubles mis à sa disposition par la commission scolaire (article 266). L'établissement d'enseignement n'a pas de patrimoine propre

(articles 96.24, 275 et 273). La Loi confie toutefois à chaque conseil d'établissement et à la direction d'établissement, dans le respect des compétences professionnelles des membres du personnel, des pouvoirs liés à l'application, à l'adaptation et à l'enrichissement du cadre national défini par la Loi, les régimes pédagogiques et les programmes d'études établis par le Ministre.

Fonctions et pouvoirs du conseil d'établissement

1. Administration générale

- a) Adopter les orientations propres de l'établissement ou, dans le cas de l'école, son projet éducatif. Le projet éducatif, basé sur l'analyse du plan stratégique, est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation de la communauté de l'établissement (articles 74, 96.13 et 110.10);
- b) Approuver la politique d'encadrement des élèves et les règles de conduite proposées par la direction de l'établissement (articles 75 et 76). Les propositions sont élaborées avec la participation des membres du personnel selon des modalités définies par eux (articles 77 et 110.2);
- c) Conclure des ententes avec un autre établissement d'enseignement de la commission scolaire, pour pourvoir à la fourniture de biens et services ou pour mettre en commun une activité (articles 80 et 110.4);
- d) Fonction consultative auprès de la commission scolaire (articles 78 et 110). Il doit être consulté sur les critères de sélection du directeur de l'établissement et sur la modification ou la révocation de l'acte d'établissement (articles 79, 110.1 et 217);
- e) Préparer un rapport annuel contenant un bilan de ses activités et le transmettre à la commission scolaire (articles 81 et 110.4);

- f) Informer la communauté que dessert l'établissement des services qu'il offre et lui rendre compte de la qualité (articles 83 et 110.4);
- g) Approuver l'utilisation des locaux mis à la disposition de l'établissement proposée par la direction d'établissement (articles 93 et 110.4);
- h) Solliciter ou recevoir toute somme d'argent par don, legs, subventions ou autres contributions bénévoles de toute personne ou organisme désirant soutenir financièrement les activités de l'établissement (articles 94 et 110.4);
- i) Adopter le budget annuel de l'établissement proposé par la direction d'établissement, soumet à l'approbation de la commission scolaire. Ce budget constitue des crédits distincts dans le budget de la commission scolaire (articles 95, 96.24, 110.4, 110.13, 276 et 277).

2. Services éducatifs :

- a) Approuver les propositions que doit lui faire la direction d'établissement sur :
 - les modalités d'application du régime pédagogique (articles 84 et 110.2);
 - l'orientation générale en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études (article 85);
 - le temps alloué à chaque matière obligatoire et à option (article 86);
 - le programme des activités éducatives qui nécessitent un changement aux heures d'entrée et de sortie quotidienne des élèves ou un déplacement de ceux-ci à l'extérieur des locaux de l'école (article 87);
 - la mise en œuvre des programmes des services complémentaires et particuliers (articles 88 et 224).

3. Services à la communauté :

- a) Organiser des services sociaux, culturels ou sportifs pour ses élèves et la communauté que l'établissement dessert (articles 90 et 110.3);
- b) Organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique (article 90);
- c) Conclure des contrats de service avec des personnes ou organismes et exiger une contribution financière des utilisateurs des biens et des services offerts (articles 91, 92 et 110.4).

Fonctions et pouvoirs de la direction d'établissement

Mission : la direction d'établissement doit veiller à la qualité des services éducatifs dispensés par l'établissement et s'assurer de l'exécution des décisions du conseil d'établissement et de l'application du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes établis par le Ministre (articles 96.12 et 110.9).

La direction d'établissement assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs (articles 96.13 et 110.10). Elle participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire (articles 96.25 à 110.13) dans le cadre du comité consultatif de gestion du directeur général de la commission scolaire (articles 183 et 184).

1. en matière pédagogique :

- a) Coordonner l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif ou des orientations de l'établissement et de favoriser la concertation entre les parents, les membres du personnel et les élèves et leur participation à la réussite scolaire des élèves (articles 96.13 à 110.10);

b) Approuver les propositions des membres du personnel sur les objets suivants :

- les programmes d'études locaux, conformément aux orientations déterminées par le conseil d'établissement (articles 85 et 96.15);
- les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques (articles 96.15 et 110.12);
- le choix des manuels scolaires et du matériel didactique (articles 96.15 et 110.12);
- les normes et les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves (articles 96.15 et 110.12);
- les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre du primaire (article 96.15).

2. en matière de gestion :

- a) Gérer le personnel de l'école, déterminer les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel, dans le respect des dispositions des conventions collectives, des règlements du Ministre ou des ententes conclues par la commission scolaire relativement à l'encadrement des enseignants en formation (articles 96.21 et 110.13);
- b) Gérer les ressources matérielles de l'établissement en appliquant, le cas échéant, les normes et décisions de la commission scolaire et lui en rendre compte (articles 96.23 et 110.13);
- c) Préparer le budget de l'établissement, le soumettre au conseil d'établissement pour adoption, en assurer l'administration et en rendre compte au conseil d'établissement (articles 96.24 et 110.13).

Nous pouvons constater que les fonctions et pouvoirs sont établis de la sorte que chaque palier doit rendre compte de son administration. L'établissement doit rendre compte à sa communauté éducative et à la commission scolaire et cette dernière doit rendre compte au ministère de l'Éducation. Finalement, ce dernier doit rendre compte à la population et au gouvernement. Avant l'adoption de la nouvelle loi, les décisions administratives de la direction d'établissement reposaient en grande partie sur le conseil des commissaires; maintenant, ces décisions se retrouvent au niveau du conseil d'établissement. L'appendice A décrit les articles de la LIP relativement aux responsabilités des directions d'établissement.

En matière administrative, les directions d'établissement ne détiennent pas formellement un champ décisionnel exclusif comme une autorité de dernière instance. La distribution du pouvoir a été établie de façon telle qu'aucune instance ne détienne une autorité complètement indépendante sur les décisions à prendre. Les contrôles s'exercent par des normes à l'intérieur desquelles jouent l'initiative et la décision.

Pour notre étude, la décentralisation prend assise sur la LIP qui définit les grands encadrements au niveau des responsabilités des directions d'établissement (voir appendice A). L'étude ne couvre pas toutes les responsabilités des directions et s'en remet à celles concernées par les décisions financières. Pour cette raison, l'étude prend en considération les tâches décentralisées à caractère financier. Ces tâches ne sont pas incluses directement dans la LIP, seul l'encadrement législatif est à l'intérieure de celle-ci. Les tâches sont le reflet du modèle de gestion de la commission scolaire. En conséquence, les tâches considérées proviennent de la CSH (1999), plus précisément dans le document des règles de répartition des ressources financières.

Nous pouvons conclure que le MEQ n'a pas procédé à une décentralisation, car il n'a pas créé d'entité juridique autonome pour les écoles. Il serait donc approprié de parler de déconcentration. Cependant, considérant les multiples définitions et façons d'aborder la décentralisation, nous utilisons le terme familier de décentralisation plutôt que déconcentration. En effet, nous constatons dans la littérature que le terme «décentralisation» est plus souvent utilisé que le terme

«déconcentration». De plus, le terme «décentralisation» est plus globalisant, il représente un grand titre alors que le terme «déconcentration» est un type de décentralisation et dépendant des auteurs, ce terme peut porter à confusion. Pour ces raisons, nous désirons utiliser le terme «décentralisation».

Les objectifs du MEQ quant au discours sur la responsabilité, l'imputabilité et la créativité nous questionnent, car les écoles sont déconcentrées par rapport aux commissions scolaires et représentent la décentralisation à son minimum. Le ministère continue d'être le principal bailleur de fonds avec grande prise sur les obligations de renseignements obligatoires. Si la déconcentration est représentée par les critères de coordination et d'équité, et non par les critères de responsabilité et d'efficience, alors, il faut se questionner sur le sens que prendra l'autonomie.

2.4 Autonomie

Le MEQ, en transférant les pouvoirs et responsabilités à l'établissement, a par le fait même, donné plus d'autonomie. L'autonomie se reflète par des décisions qui sont du ressort du conseil d'établissement, et par voie de conséquence, peuvent être traités différemment d'un établissement à l'autre. Quel sens devons nous donner à l'autonomie? Pour expliquer ce concept, nous mentionnerons certaines informations générales, les études reliées à l'autonomie et les dimensions retenues pour l'étude de recherche.

2.4.1 Concept de l'autonomie

Pour Ben Hassine (1997), l'autonomie au sens légal représente «tout individu ou groupe d'individus qui, à l'intérieur d'une structure vaste, s'administre légalement, sans la contrainte de référer à une autorité hiérarchique avant de prendre une décision

ou de rendre compte de ses actes de façon systématique et obligatoire²⁸». Selon Dion (1986), l'autonomie réfère «au degré de liberté que possède une personne, une organisation²⁹». Pour Rolla (1998), l'autonomie fonctionne à des niveaux différents : prise de décision, organisation et management. L'autonomie, combinée aux caractéristiques de la gestion, fait en sorte que la structure bureaucratique se transforme en un système capable de résoudre les problèmes par une approche comparable à celle des sociétés privées, en ne perdant pas de vue la productivité et la qualité des services.

Pour Alain (1996), les défis de l'organisation sont d'actualiser la capacité des groupes à coopérer dans des systèmes plus complexes et une façon de faire est de donner plus d'autonomie pour la créativité. Les personnes sont imputables et ont la latitude de décision qu'on leur demande d'assumer. Il mentionne (Alain, 1996) : « Lorsque les individus trouvent l'occasion d'apprendre et de se réaliser, de donner un sens à leur travail et d'avoir de plus grandes marges de manœuvre en l'accomplissant, ils sont plus créatifs et contribuent à bâtir des organisations plus souples, quoiqu'en définitive plus complexe³⁰ ». Cette affirmation rejoint celle de Brassard et Lessard (1998) qui pour eux, l'autonomie est liée à l'efficacité des établissements en ce sens qu'elle les rend capable d'affronter une situation de diversité, de complexité et de continuel changement et les incite à agir pour le mieux.

Pour Fabi et Jacob (1994), la responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie et de la flexibilité structurelle. Selon ces auteurs, l'application du principe d'autonomie repose sur certaines règles soit : limiter le nombre de règles formelles régissant les comportements des employés; favoriser le développement des compétences techniques; permettre l'expérimentation; et décentraliser le processus de décision. Pour Savard (1998), l'autonomie va avec la

²⁸ Radia Ben Hassine, 1997, « Autonomie et responsabilité, le présent et l'avenir », *La revue des échanges : Autonomie et responsabilité*, vol. 14, no 2 (juin 1997), [<http://www.afides.qc.ca/RDE/53/hassine.html>], 1997, P.1.

²⁹ Gérard Dion, *Dictionnaire Canadien des relations de travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1986, p. 44.

³⁰ Marcel Alain, *Prendre en main le changement : Stratégies personnelles et organisationnelles*, Montréal, Éditions Nouvelles AMS, 1996, p. 153.

responsabilisation; ce sont deux facettes inséparables d'une saine gestion. Selon Constandriopoulos *et al.* (1999), l'autonomie individuelle ou la liberté fait référence à deux notions : la première est l'autonomie d'action, c'est-à-dire le droit pour chaque personne d'agir de façon volontaire et intentionnelle, et la deuxième est la capacité d'agir avec indépendance, c'est-à-dire d'avoir des ressources nécessaires pour pouvoir concrètement exercer des choix (empowerment). L'autonomie individuelle renvoie aux idées de respect de soi-même, de dignité de la personne. Pour Marchand (1999), l'autonomie financière locale implique la décentralisation et la diversification des sources de financement. Pour Perrenoud (1999b), il n'y a pas de véritable projet sans libre intention, donc sans marge de manœuvre en terme d'objectifs.

Par contre, Rolla (1998) mentionne que la recherche d'autonomie ne se traduit pas toujours par une nouvelle façon d'exercer les fonctions et de rapprocher l'action des citoyens et des communautés, mais conduit parfois à un relâchement des liens unitaires et peut provoquer des conflits internes féroces.

Pour Lemieux (1997), l'autonomie des commissions scolaires est restreinte par des normes qui sont généralement très encadrantes. Cambier (1997) mentionne que l'autonomie du chef d'établissement d'aujourd'hui est limitée par la pression de la base, de l'opinion publique (personnel, parents, élèves) ainsi que les pressions venant du centre afin de répondre aux exigences de l'organisation structurelle. Selon Charron (1997), on confie de plus en plus de responsabilités aux établissements locaux. Plusieurs directions d'établissement ressentent la lourdeur de ces transferts qui ne s'accompagnent que rarement des ressources matérielles et humaines nécessaires pour leur prise en charge locale. De plus, les conventions collectives, les politiques et procédures des cahiers de gestion et les pressions des instances intermédiaires (commissions scolaires et directions régionales) ajoutent leurs propres limites à l'autonomie des établissements. Perrenoud (1999b) met en garde la possibilité que l'autonomie valorise les cadres scolaires qui se voient comme des chefs d'entreprises, prêts à prendre des responsabilités et des risques. Ils risquent de vouloir surtout accroître leur propre autonomie et leur pouvoir.

En France, Picquenot *et al.* (1997), mentionne que même si la légitimité de l'autonomie est proclamée et si les marges d'initiatives s'accroissent, l'ensemble des mécanismes administratifs n'ont pas été transformés pour permettre cette autonomie.

Perrenoud (1999a) mentionne que le système éducatif doit à l'établissement l'autonomie et le statut requis pour qu'il devienne une «organisation apprenante» et donner à sa direction les moyens et la légitimité correspondants. Selon ce même auteur, il n'y a pas de renouveau sans une marge d'autonomie, sans un pouvoir à prendre et à partager à l'échelle de l'établissement. Pour Alain (1996), la notion d'autonomie signifie la fin des contrôles tatillons et improductifs. La simplicité de la structure hiérarchique et l'élimination d'une quantité impressionnante de politiques et de procédures. Pour l'ACSQ (2002), les changements apportés par les dernières réformes dans le réseau des commissions scolaires n'ont pas été accompagnés des ressources nécessaires. Les fusions et la décentralisation vers l'établissement scolaire ont dû se réaliser dans un contexte de compression budgétaire et de réduction de personnel.

Pour le CSE (1999a), il ne faut pas s'arrêter à l'image statique de la description des responsabilités et conclure que les directions d'école n'ont pas d'autonomie. La LIP définit une nouvelle base de référence aux directions pour exercer leur leadership et leur initiative, et sur ce plan, leur marge de manœuvre est considérable. Une part importante de leur propre autonomie tient à leur propre attitude devant les responsabilités. Dans l'esprit de la réforme, c'est l'école qui est l'acteur clé et l'autonomie locale ne doit pas être brimée par des structures trop encadrantes. Les responsabilités ne doivent pas capter l'essentiel du temps de la direction. La nouvelle réalité d'une école plus autonome et plus responsable de ses priorités appelle en particulier une extension du leadership, une capacité de faire partager sa vision du rôle de l'école, une disposition à développer une forme d'autonomie qui ne conduit pas à l'isolement. Pour Perrenoud (1999b), l'évaluation est le «prix» de l'autonomie : ne prenant plus ou ne contrôlant plus les décisions, le pouvoir central met en place une évaluation plus globale, à posteriori qui s'impose à chaque établissement et

conditionne le maintien ou l'augmentation de ses ressources. L'auto évaluation n'est pas suffisante, pas plus que l'enregistrement bureaucratique de quelques résultats.

Bref, le concept de l'autonomie prend différents visages selon le contexte dans lequel se situe la personne ou l'organisation. On parle d'autonomie individuelle, patrimoniale, financière, de gestion, etc. L'autonomie des écoles, dans le contexte de la loi actuelle, est relative car elle dépend de la volonté du MEQ. Toutefois, cette autonomie représente un renversement d'une tendance centralisatrice et lourde. Il y a lieu de penser que cette autonomie est là pour faire ses preuves d'innovation et de démocratisation. On peut estimer que l'autonomie des établissements est une condition d'un développement organisationnel durable. Cependant, la direction doit s'assurer d'un leadership pédagogique et s'assurer qu'elle partage à son tour le pouvoir avec son équipe. Nous constatons également que pour donner de l'autonomie, il faut que les personnes soient responsables et imputables de leurs actes. L'autonomie réfère à la liberté d'action, liberté de s'administrer librement. Pour avoir cette capacité d'agir, cela implique des ressources nécessaires, la principale étant les ressources financières. Cependant, cet élément n'est pas partagé par le CSE (1993b), celui-ci misant principalement sur le leadership de la direction. L'autonomie doit se traduire par une reddition de compte plus grande ou une évaluation institutionnelle. Certains auteurs ont procédé à des études de recherche sur l'autonomie dont nous faisons état.

2.4.2 Études reliées à l'autonomie

Cette section vise à donner quelques éléments de précision quant à certaines études touchant l'autonomie relative à la gestion. Passeron (1968) a voulu rechercher dans quelle mesure les concepts juridiques de personnalité morale et de personnalité financière font réellement des établissements publics autonomes, dotés d'une vie propre, susceptibles de différenciation organique et d'un développement indépendant. Pour répondre à la question, il a analysé les modes de gestion des établissements publics autonomes. Selon lui, on ne peut construire une théorie d'autonomie, car les

établissements publics ne sont pas identiques. Deux facteurs déterminants sont toutefois dégagés : facteur relié au dirigeant et l'autre à l'organisation à laquelle il est soumis.

Toujours selon Passeron, la mesure de l'autonomie se ramène aux pouvoirs financiers ou au régime de comptabilisation sur lequel cette liberté vient s'asseoir. Selon ce dernier, c'est par la libre détermination des recettes et des dépenses que se définit l'autonomie de gestion. Selon lui, il faut doter les organismes d'un pouvoir de décision et d'une autonomie financière : en leur reconnaissant des ressources propres, en leur laissant la disposition des excédents et en permettant un fonds de réserve. Il affirme qu'il n'y a pas une notion unique de l'autonomie de gestion, mais une infinie d'aménagements juridiques et pratiques qui conduisent à constater différents degrés de décentralisation selon les établissements soit : une déconcentration à peine amorcée, une décentralisation effective et libérale, une déconcentration réelle ou une décentralisation illusoire.

En France, Louis (1994), avec l'aide du Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC), a publié en 1993 les résultats d'une étude conduite à la demande de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) auprès d'un échantillon d'un millier de chefs d'établissement scolaire. Sous les termes d'autonomie de l'établissement, des questions ont été rassemblées permettant aux chefs d'établissement de s'exprimer sur différents thèmes tels que :

- les marges de manœuvre dont ils disposent;
- l'équipe de direction;
- leur rôle pédagogique;
- la gestion matérielle et financière;
- la gestion du personnel;
- leurs relations avec le rectorat et avec les collectivités locales.

Les conclusions font ressortir que la volonté d'accroître l'autonomie des établissements s'est affirmée comme un axe privilégié de réforme. Le souci de

maîtriser la dimension financière traduit une évolution sensible des perspectives de gestion des établissements scolaires. Les directions d'établissement d'enseignement qui disposent de ressources propres ainsi que les jeunes directions d'établissement d'enseignement sont plus favorables à gérer un budget réel. Leur principale attente en matière d'autonomie se situe au niveau de l'assouplissement des règles de fonctionnement et de gestion de l'établissement. Les directions d'établissement d'enseignement d'un âge plus avancé désirent que l'État demeure leurs partenaires privilégiés. Il en ressort également que l'autonomie dépend du dynamisme et de la volonté des principaux et des proviseurs dans la gérance des dispositions réglementaires mises à leur portée.

Toujours selon cette étude, les chefs d'établissement d'enseignement qui estiment disposer d'une marge de manœuvre assez large sont les plus nombreux soit 40 %. Toutefois, certains n'investissent leur capacité d'autonomie que dans quelques domaines seulement (38 %), soit en concentrant leurs efforts sur la vie scolaire, soit en privilégiant l'action éducative et l'insertion des élèves. Enfin, ceux qui pensent que leur autonomie est faible ou nulle sont les moins nombreux parmi les personnels de direction interrogés (22 %). Les deux préoccupations retenues comme prioritaires pour développer l'autonomie relèvent du même registre : il s'agit d'accroître les domaines de responsabilité du chef d'établissement d'enseignement et notamment de lui reconnaître un rôle d'encadrement du personnel.

Rondeau (1997) mentionne qu'une étude a été faite en 1994 aux États-Unis auprès de trois districts soit : Prince William County de Virginie; Dade County de Floride et le district scolaire d'Edmonton en Alberta. Ces districts comptaient approximativement entre 45 000 et 300 000 élèves, se situaient en milieu urbain et semi-urbain et avaient accordé une très large autonomie de gestion aux écoles. Si le rapport fait état de nombreuses innovations introduites dans trois districts grâce à une marge d'autonomie plus grande, on n'a pu trouver de preuves d'une amélioration de la performance des élèves, soit par les résultats aux tests scolaires, par la fréquentation scolaire ou par l'émission de diplômes. On a pu toutefois en conclure que les écoles qui jouissent d'une certaine autonomie de gestion adoptent plus facilement des

pratiques innovatrices, par exemple : organiser des classes hétérogènes, favoriser le perfectionnement des enseignants, mettre l'accent sur la pensée critique, et enfin, faciliter la coopération et l'enseignement en équipe au sein des départements.

En somme, les études ont démontré que l'autonomie n'est pas en lien direct avec la réussite scolaire mais elle a toutefois permis de créer des pratiques innovatrices. L'étude réalisée en France par Louis (1994) fait ressortir que 40 % des chefs d'établissement estiment disposer d'une marge de manoeuvre assez large contre 22 % qui la considèrent faible ou nulle. Nous constatons que la principale attente en matière d'autonomie est l'assouplissement des règles de fonctionnement et de gestion de l'établissement. Le concept d'autonomie tel que décrit précédemment, fait référence à des notions de décentralisation, de responsabilité, de liberté d'action d'imputabilité, d'évaluation, de ressources financières adéquates et diversifiées et de leadership de la direction. Ces éléments nous situent quant aux dimensions à retenir pour la présente étude.

2.4.3 Dimensions du concept d'autonomie retenues pour la recherche

Parmi les différentes notions du concept d'autonomie, trois dimensions retiennent notre attention soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement.

- La dimension «responsabilité administrative» est basée sur l'affirmation de Fabi et Jacob (1994) qui insistent sur le fait que la responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie. Ils ajoutent que c'est le degré d'autonomie qui détermine le niveau de responsabilité.
- La dimension «latitude d'action» réfère au concept de flexibilité structurelle mentionnée par Fabi et Jacob (1994) et de liberté d'action inspirée par Dion (1986).

- La dimension «niveau de financement» est basée sur l'affirmation de Passeron (1968) qui mentionne que la mesure de l'autonomie se ramène aux pouvoirs financiers ou à son régime de comptabilisation.

Les trois dimensions retenues ont la caractéristique d'être englobante des autres notions énumérées dans l'étude du concept d'autonomie. En effet, la dimension «responsabilité administrative» englobe les propos de transferts de pouvoirs aux directions d'établissement d'enseignement et est donc en lien avec les derniers amendements de 1997 de la LIP. Elle fait référence à la décentralisation (partage des pouvoirs), à la dimension «latitude d'action», elle englobe les propos de flexibilité, de souplesse, de liberté d'action, d'indépendance et d'autonomie d'action. Enfin, la dimension «niveau de financement» englobe les propos reliés aux ressources financières adéquates pour exercer des choix ainsi qu'aux ressources diversifiées.

Le MEQ (1997) accorde une forte autonomie aux directions d'établissement afin que ceux-ci soient capables de développer un projet adapté aux particularités du milieu. Cette autonomie se caractérise par un cadre décentralisé avec des nouveaux pouvoirs, ceux-ci doivent être inscrits dans un environnement souple où la latitude d'action est réalisable et avec des moyens financiers adéquats. Le MEQ (1997) a donc changé la LIP en vue de concrétiser cette orientation. Pour notre recherche, l'autonomie ne peut se dissocier de la gestion qui s'insère dans le cadre administratif et structurel de l'organisation.

2.5 Gestion

La gestion est présente dans toutes les activités de l'établissement d'enseignement et occupe un temps considérable dans la tâche de la direction d'établissement. Pour mieux comprendre ce concept, nous mentionnerons quelques éléments généraux de la gestion ainsi que certaines études reliées aux fonctions de la gestion. Enfin, nous identifierons les dimensions retenues pour l'étude de recherche.

2.5.1 Concept de la gestion

La gestion constitue l'une des fonctions essentielles de la direction d'établissement. Duncan (1990) mentionne que la gestion est une série d'activités intégrées et indépendantes qui fait en sorte qu'une combinaison de moyens (finances, humains, matériels etc.) génère une production de biens ou de services économiquement et socialement utiles. Éthier (1989) mentionne qu'une fonction représente un ensemble de tâches qui sont dévolues à une personne afin de décrire l'ensemble de son mandat et de son champ d'action. Comme nous l'avons mentionné au niveau du concept de décentralisation, le MEQ, par l'intermédiaire de la LIP a défini trois niveaux de responsabilités soit : l'État, la commission scolaire et l'établissement (voir p. 60 à 66). De façon plus spécifique, nous identifions à l'appendice A les articles de la LIP qui concernent les fonctions et les pouvoirs de la direction d'établissement (articles 96.12 à 96.26).

Selon Brunet *et al.* (1985), l'importance accordée par le MEQ aux aspects de la gestion des ressources humaines, financières et matérielles et la formulation des normes impliquent une plus grande attention aux aspects de la gestion des ressources. Cela n'est pas sans causer des tensions chez les directions d'établissement d'enseignement. Celles-ci sont en effet tiraillées entre deux types de préoccupations : d'un côté, la saine gestion des ressources sur lesquelles la culture administrative est en voie de se développer et d'un autre côté, le leadership pédagogique sur lequel les enseignants insistent encore et que la conception du rôle continue de véhiculer.

Duncan (1990) explique que le concept de Fayol, décrivant les grands axes du travail du gestionnaire sont : planifier (P), organiser (O), diriger (D), et contrôler (C). Pour Laurin *et al.* (1989), le modèle de gestion en milieu scolaire passe par l'identification des éléments en cause. Deux réalités sont considérées soit la réalité «gestion» et la réalité «système scolaire». Selon cet auteur, il retient huit services ou secteurs d'activités devant minimalement structurer le système scolaire. Ces services sont : enseignement et apprentissage; services complémentaires; relation système-

milieu; recherche et développement; service du personnel; ressources physiques et matérielles; et marketing.

Breault (2002) propose une approche méthodologique du système de saine gestion en alliant les fonctions de la gestion avec les principes fondamentaux. Pour cet auteur, le terme «saine gestion» fait référence à la pratique professionnelle exercée en conformité à des obligations légales des administrateurs et à des valeurs éthiques de probité et d'intégrité. Les fonctions de la gestion sont : planifier, organiser, diriger, contrôler, coordonner et les principes fondamentaux de la saine gestion sont : transparence, continuité, efficience, équilibre, équité et abnégation.

Selon Rolla (1998), le secteur de l'administration ne doit jamais oublier qu'il est un «instrument» pour parvenir à des résultats spécifiques. Selon ce même auteur, toute administration doit être dirigée en fonction de critères de gestion : l'importance d'atténuer le caractère bureaucratique des processus de prise de décision, une plus grande attention aux besoins du client et l'intention d'accorder le soin nécessaire à la qualité des services fournis. Selon Vaillancourt (1997), l'approche bureaucratique est à délaissier au profit d'un contact constant et étroit avec ses équipes. Le rôle du gestionnaire en est un de facilitateur, d'interface selon son champ de responsabilité.

Pour Gruber (1996), les institutions administratives ont pour objet de gérer les affaires publiques dont le critère n'est pas l'intérêt privé mais l'intérêt général. Pour Inchauspé (1998), les rôles que devront exercer les directions d'établissement sont : le rôle de leadership pédagogique, le rôle de rassemblement et le rôle de responsabilité. Une étude menée auprès des directions d'établissement par Brassard *et al.* (1986), conclue que la direction d'établissement consacre autour de 40 % de son temps aux activités administratives.

Moisset (1996) mentionne que les tâches administratives des directions d'établissement prennent tellement de temps qu'elles n'en ont pas pour s'occuper de la pédagogie. Il attribue ce fait aux contraintes budgétaires qui s'exercent sur les responsables d'établissement. Selon Pinéro (1981), les tâches administratives vont

continuer à occuper le temps de la direction d'établissement, mais l'administration efficace demande que ces tâches servent d'appui aux services pédagogiques et non d'obstacles. Pour palier à la surcharge de travail, (Moreau, 1999) mise sur l'équipe et (Carette, 1994) favorise le partenariat avec les autres institutions d'enseignement et avec le milieu industriel.

Bref, retenons que la gestion est une manière de gérer et d'administrer. Le travail de gestionnaire passe par les grands axes de la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. Pour le milieu de l'éducation, ces axes sont croisés avec les services du système scolaire. Nous comprenons également que le travail de la direction d'établissement est passé du concept de l'administration pédagogique au leadership pédagogique. Si les pouvoirs et responsabilités des directions, avec la réforme de 1997, ont augmenté, il ne faut pas que ces nouvelles responsabilités entravent l'aspect pédagogique demandé par le MEQ. Certaines études ayant trait à la gestion scolaire ont été réalisées. Ces études ont été retenues pour décrire particulièrement les dimensions de la gestion que les auteurs privilégient ainsi que les principales conclusions.

2.5.2 Études reliées au concept de la gestion

La gestion de l'administrateur consiste généralement à planifier, organiser, diriger et contrôler. Ces axes de travail sont incluses dans la gestion des directions d'établissement d'enseignement, et ce, à chaque activité du système scolaire. À titre d'exemple, mentionnons que la direction doit planifier, organiser diriger et contrôler pour les activités reliées à l'enseignement, pour les activités complémentaires, pour les activités parascolaires etc. Il est à noter que le MEQ utilise la notion d'activités alors qu'en France, ils utilisent le notion de services. Ces deux concepts s'équivalent, ils veulent dire la même chose car ils font référence aux différentes activités et aux différents services de l'établissement. La lourdeur des tâches et sa multiplicité ont amené des chercheurs à analyser la gestion du temps des directions d'établissement d'enseignement ainsi que les rôles de ces derniers. Voici donc quelques-unes des recherches utiles à la nôtre.

Picquenot *et al.* (1997) ont proposé différentes catégories de services issues de la gestion des directions d'établissement d'enseignement. Selon eux, le repérage des services est une des façons les plus simples de rendre compte du fonctionnement d'un établissement scolaire. Ils distinguent huit services : l'accueil, l'organisation pédagogique et de la vie scolaire, l'enseignement, l'action éducative et culturelle, la gestion, les relations extérieures, l'insertion des élèves et enfin, l'évaluation.

Au Québec, l'étude de Laurin (1977), commandée par la Fédération des Principaux du Québec en 1975, consistait principalement en une description des fonctions et des responsabilités actuelles et attendues du principal couvrant les niveaux élémentaire et secondaire dans la province de Québec. Cette étude comportait quatre éléments :

- elle portait sur 133 fonctions pouvant influencer le rôle du principal d'école et qui pouvaient se regrouper en six champs d'activités : le programme et l'instruction, le personnel professionnel et non professionnel, le personnel étudiant, les finances et les affaires, les équipements scolaires, et les relations école-milieu.
- Elle tentait d'identifier le niveau de responsabilité du directeur en regard de chaque activité à l'aide d'une charte. L'échelle utilisée dans l'étude comporte dix éléments énumérés d'une façon décroissante quant au niveau de responsabilité.
- Elle examinait la perception des fonctions exercées et la perception des fonctions attendues.
- Elle considérait l'opinion des acteurs qui entrent fréquemment en interaction avec le principal : la direction générale, les directeurs de services, les principaux, les directeurs adjoints, les responsables d'école, les professeurs et les autres.

Nous pouvons conclure que les analyses ayant trait à la gestion se sont souvent fait à partir des tâches des directions d'établissement d'enseignement ou de leurs rôles. Ces rôles varient beaucoup d'une direction à l'autre et ceux ayant une influence sur l'efficacité organisationnelle ne sont pas exercés pour différentes raisons dont l'une tient à leur perception face à leur travail et une autre tient à leur rôle trop important quant l'organisation du travail et au fonctionnement de l'école. Mentionnons enfin que les études démontrent que les tâches sont regroupées en différentes catégories selon la conception des auteurs, mais reflètent dans l'ensemble les activités du système scolaire (activités d'enseignements, activités parascolaires etc.). Ces informations nous permettent de nous situer par rapport aux dimensions à retenir pour la présente recherche.

2.5.3 Dimensions du concept de la gestion retenues pour la recherche

Les recherches étudiées regroupent les tâches de la direction d'établissement d'enseignement en différents services reflétant les activités des écoles. Comme mentionné précédemment, les regroupements diffèrent selon la perception des auteurs. Nous rappelons que la recherche vise à vérifier la perception des directions d'établissement quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir eu égard à certaines tâches à caractère financier. Considérant cette facette de la recherche, il devient intéressant de s'appuyer sur la nomenclature comptable du MEQ.

En effet, nous avons retenu le regroupement proposé par le MEQ (2001) dans le manuel de normalisation de la comptabilité scolaire. Les divers éléments de la réalité de l'établissement sont gérés par le personnel responsable des activités de l'établissement. Lorsque des décisions à caractère financier sont prises, elles se reflètent par des déboursés. Ces déboursés, transférés sous forme de données, sont par la suite compilés au niveau de la commission scolaire et, une fois par année, sont remises au MEQ par l'intermédiaire des états financiers. La forme de communication est représentée par une structure comptable que nous appelons le «Plan d'enregistrement comptable (PEC)». L'appendice B présente sommairement le plan

d'enregistrement comptable du MEQ. Cette structure comptable est représentée par les activités suivantes :

- a) Activités d'enseignement et de formation;
- b) Activités de soutien à l'enseignement et à la formation;
- c) Activités parascolaires;
- d) Activités administratives;
- e) Activités relatives aux biens meubles et immeubles;
- f) Activités connexes.

a) Activités d'enseignement et de formation (fonction du PEC : 10 000)

Cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs à l'enseignement, à la formation pédagogique de base des effectifs scolaires et à l'enseignement particulier donné aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en classes d'accueil ou de francisation. La philosophie de base de cette formation est inspirée des divers régimes pédagogiques ainsi que des instructions quant à la définition de l'enseignement et de la formation. Cette fonction se divise entre plusieurs champs d'activités : éducation préscolaire, enseignement primaire, enseignement secondaire général, enseignement professionnel, enseignement particulier et formation des adultes.

Les dépenses admissibles sont : les salaires d'enseignement, la suppléance, la contribution de l'employeur, les frais de déplacement des employés, les fournitures des activités d'enseignement, les services et contrats, les appareillages relatifs aux activités concernées, les autres dépenses. Les revenus des écoles relatifs à ces activités sont également considérés.

b) Les activités de soutien à l'enseignement et à la formation (fonction du PEC : 20 000)

Cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs au soutien des activités d'enseignement et de formation des élèves. On y comptabilise les dépenses relatives à des activités qui viennent appuyer, soutenir et compléter celles de la formation de base. La gestion des écoles, les moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique d'enseignement, service de reprographie), les différents services de soutien offerts à l'élève (vie scolaire, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap, psychologie, orthophonie, psychoéducation et éducation spécialisée, orthopédagogie, soutien à l'intégration et francisation, cours d'appoint, cours à domicile ou en milieu hospitalier, programmes particulier de soutien et de formation) ainsi que les services d'animation et de développement pédagogique (animation passe-partout, conseillers pédagogiques, etc.) mis à la disposition du personnel enseignant sont comptabilisés dans cette fonction.

Les dépenses admissibles sont : les salaires d'enseignement, de cadre, de soutien administratif, de techniciens, la suppléance, la contribution de l'employeur, les frais de déplacement des employés, les fournitures, les services et contrats, les appareillages relatifs aux activités concernées, les autres dépenses. Les revenus des écoles relatifs à ces activités sont également considérés.

c) Activités parascolaires (fonction du PEC : 30 000)

Nous présentons le contenu de ces activités pour information seulement, car ce sont habituellement des activités gérées par le centre administratif ou financées par des revenus autres que ceux provenant du MEQ et ne font donc pas partie des dimensions de gestion de cette étude. Cette fonction regroupe les activités qui, même si elles se déroulent dans le cadre de l'établissement d'enseignement, ne constituent

pas un complément nécessaire à l'enseignement. Cette fonction se divise entre les champs d'activités suivants : hébergement des élèves, services alimentaires, transport scolaire, service de garde.

L'hébergement des élèves (code 31 000) relève de la commission scolaire donc, cet élément ne peut pas faire partie de l'étude. Les services alimentaires (code 32 000) tels que les cafétérias sont principalement situées dans les établissements d'enseignement secondaires et notre étude vise les directions d'établissement du primaire. Le transport scolaire (code 34 000) relève de la commission scolaire. Finalement concernant les services de garde (code 32 000), étant donné que ces services touchent que quelques directions d'établissement, il est plus compréhensible de les exclure. Pour ces raisons, ces éléments ne peuvent être considérés dans la présente étude.

d) Activités administratives (fonction du PEC : 50 000)

Cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs aux dépenses administratives. Cette fonction se divise entre les champs d'activités suivants : les comités, les services corporatifs (informatique de gestion, messagerie et téléphonie, l'accueil des employés, la publicité, les mauvaises créances, les cotisations, les avis publics, les frais juridiques) et le perfectionnement des différents personnels.

Les dépenses admissibles sont : les salaires de suppléance, la contribution de l'employeur, les frais de déplacement, les fournitures, les services et contrats, les appareillages relatifs aux activités concernées et les autres dépenses. Les revenus des écoles relatifs à ces activités sont également considérés.

e) Activités relatives aux biens meubles et immeubles (fonction du PEC : 60 000)

Cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs à l'acquisition, à la protection, à l'entretien et à la réparation des immeubles et du mobilier de la commission scolaire. Elle regroupe également les champs d'activités relatifs à l'entretien et à la réparation du matériel roulant, de l'appareillage et de l'outillage de la majorité des champs d'activités de la commission scolaire. Cette fonction se divise entre les champs d'activités suivants : le mobilier, le matériel roulant et l'entretien des biens meubles, la conservation des immeubles, l'entretien ménager, la consommation énergétique, la location d'immeubles, la protection et la sécurité, la construction et l'acquisition d'immeubles, l'amélioration, la transformation et les rénovations majeures.

Les dépenses admissibles sont : les salaires de cadre et de techniciens, la contribution de l'employeur, les frais de déplacement, les fournitures, les services et contrats, le mobilier, les appareillages relatifs aux activités concernées et les autres dépenses. Les revenus des écoles relatifs à ces activités sont également considérés.

f) Les activités connexes (fonction du PEC : 70 000)

Nous présentons le contenu de ces activités pour information seulement, car ce sont habituellement des activités financées par des revenus autres que ceux provenant du MEQ et ne font donc pas partie des dimensions de gestion de cette étude. Cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs au financement et ceux qui présentent un caractère d'exception par rapport aux activités normales d'enseignement, de formation, de soutien, de gestion etc. Cette fonction se divise entre les champs d'activités suivants : le financement, les projets spéciaux, la rétroactivité, les ententes, la sécurité d'emploi, les prêts de services et les activités extrascolaires.

En résumé, la gestion est étroitement reliée aux tâches et celles-ci sont soit pédagogiques, soit administratives. On ne peut dissocier les deux mais la gestion administrative doit favoriser la gestion pédagogique et non pas l'opposer. Ce n'est pourtant pas la tangente des directions actuellement, car celles-ci doivent intervenir énormément au niveau de l'organisation et du fonctionnement de leur école. Avec la réforme, il est à prévoir que les directions seront absorbées par différentes préoccupations telles la motivation du personnel, les aspects de gestion, le partenariat, etc. Dans le cadre de notre étude qui traite des aspects plutôt administratifs que pédagogiques, les tâches sont présentées selon la nomenclature proposée par le MEQ dans le manuel de normalisation. Les dimensions retenues sont : les activités d'enseignement et de formation, les activités de soutien à l'enseignement et à la formation, les activités administratives et enfin, les activités relatives aux biens meubles et immeubles.

En conclusion du cadre de référence, la littérature nous a permis de faire un tour d'horizon quant aux notions reliées à la décentralisation, à l'autonomie et à la gestion. Nous avons vu que le concept de la décentralisation fait référence à la nouvelle LIP et à sa philosophie de partage des pouvoirs. Nous avons pu comprendre que la décentralisation, telle qu'elle a été pensée, s'apparente plus à une déconcentration, car les établissements d'enseignement n'ont pas d'entité juridique et que le financement provient principalement du MEQ. Cependant, pour notre étude, nous conservons la notion de décentralisation car c'est le terme habituellement employé et reconnu. Ce concept prend forme par les tâches décentralisées et les niveaux de décision.

Nous avons vu que l'autonomie est représentée par trois dimensions soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. La dimension «responsabilité administrative» est basée sur l'affirmation de Fabi et Jacob (1994) qui mentionne que la responsabilisation est le corollaire de l'accroissement de l'autonomie. La dimension «latitude d'action» réfère au concept de flexibilité structurelle mentionnée par Fabi et Jacob (1994) et de liberté d'action inspirée par Dion (1986). La dimension «niveau de financement» est basée sur l'affirmation de

Passeron (1968) qui mentionne que la mesure de l'autonomie se ramène aux pouvoirs financiers ou à son régime de comptabilisation.

Enfin, nous avons vu que la gestion est basée sur la structure d'activités du MEQ communément appelé «Plan d'enregistrement comptable» et présentée dans le manuel de normalisation de la comptabilité scolaire. La gestion est représentée par quatre dimensions soit : les activités d'enseignement et de formation, les activités de soutien à l'enseignement et à la formation, les activités administratives et les activités reliées aux biens meubles et immeubles. Ces éléments ont servi de base à la prochaine étape qu'est la méthodologie.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Van Der Maren (1996) mentionne que la méthode de recherche est un ensemble d'opérations rationnellement enchaînées dans le but de relier avec consistance les techniques de constitution du matériel et leur validation; les techniques de traitement transformant les données en résultats; les procédures d'interprétation des résultats et de leur vérification et la justification des différents choix . Également, la méthode de recherche vise à répondre aux critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée.

Nous rappelons que la présente recherche vise à connaître la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire à la Commission scolaire Harricana quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir eu égard à certaines tâches à caractère financier. S'inspirant de la définition de la méthode de recherche, cette section vise à fournir des informations sur le type de recherche, la population à l'étude, le choix de l'instrument, les techniques de constitution de matériel, sa validation, les procédures de collectes de données, et ce, tout en répondant aux critères opérationnels assurant la crédibilité recherchée. Nous débutons par le type de recherche.

3.1 Type de recherche

La présente recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. En effet, Van Der Maren (1996) mentionne que les «données qualitatives» regroupent des données non métriques. Selon cet auteur, ces données comportent tout ce qui est texte, images et sons, mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels. À cet effet, il écrit :

«Les fréquences obtenues à la suite de comptage des apparitions d'événements ou de traits, sont aussi des données qualitatives, car les fréquences ne sont que des empilages... le codage chiffré qui consiste à remplacer un chiffre chaque catégorie de classement de réponse (à un questionnaire par exemple) ne suffit pas à en faire des données métriques... Les fréquences d'apparition ne sont quantitatives que si elles résultent d'un comptage portant sur des matériaux quantitatifs, c'est-à-dire des données métriques³¹».

Par ces informations, nous pouvons conclure que cette recherche produit des données qualitatives même si nous utilisons des chiffres pour catégorier des informations qualitatives que sont les perceptions des directions d'établissement. Habituellement, les données chiffrées indiquent que nous sommes en présence d'une recherche quantitative. Pour ma part, le fait de qualifier des perceptions, vient expliquer que cette recherche est qualitative et non quantitative. Le but de la recherche est de qualifier et non de quantifier.

Il s'agit également d'une recherche visant à analyser un cas unique. L'intérêt est de présenter une analyse peu commune à partir d'un cadre de référence spécifique à la CSH pour en tirer certaines connaissances sur l'autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire. La population à l'étude nous renseignera davantage au niveau du personnel concerné.

³¹ Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 85.

3.2 Population à l'étude

La sélection de l'échantillon doit prévoir, selon Van Der Maren (1996) non seulement le choix des sujets mais également le terrain d'enquête, les événements à observer, les indices à observer et les mesures à prendre. Cette section identifiera l'échantillon à retenir pour la recherche.

Considérant que l'étude vise à vérifier l'autonomie de gestion que des directions d'établissement d'enseignement du primaire estiment avoir eu égard à certaines tâches à caractère financier et considérant que la répartition des ressources financières s'est fait de façon particulière à la Commission scolaire Harricana, l'étude devient plus restrictive à cette organisation. Les événements à observer se limitent aux tâches à caractère financier afin d'encadrer la partie découlant de la répartition des ressources financières. Enfin, la population à l'étude se compose de neuf directions d'établissement d'enseignement du primaire, car une direction a dû s'absenter pour force majeure. Ce groupe est composé de deux directrices et de sept directeurs. Sur les neuf directions, sept étaient présents en 1998-1999, année où la commission scolaire a procédé à la répartition des ressources financières selon l'article 275 de la LIP. Les deux autres directions ont été nommées l'année suivante.

Nous pouvons donc dire que les directions avaient assez d'expérience dans la fonction de direction d'établissement pour bien comprendre la décentralisation des ressources financières et saisir les objectifs de la recherche. En effet, la très grande majorité des répondants étaient à leur fin de carrière. Considérant le petit nombre de répondants, nous n'avons pas fait d'analyse selon le sexe ou les années d'expérience car, selon les objectifs de la recherche, il n'était pas utile d'obtenir ce genre de renseignement et de plus, il n'y avait que deux femmes parmi les neuf répondants.

Considérant que cette recherche vise les directions d'établissement d'enseignement du primaire d'une commission scolaire en particulier, l'auteur doit travailler avec l'inconvénient d'un petit nombre de répondants. Nous pensons toutefois que les données sont justifiables même si le nombre est petit car ils font tous parti de la même entité. Il aurait été difficile de prendre les directions d'établissement

d'enseignement du primaire de l'ensemble de la région car elles ne vivent pas la même forme de décentralisation des pouvoirs. Il aurait été difficile de comparer les résultats et donc, de les interpréter convenablement. De plus, l'intérêt de l'auteure visait une commission scolaire en particulier, soit celle de son milieu professionnel.

Après avoir déterminé la population à l'étude, il convient de préparer un format d'enregistrement des données. L'instrument retenu pour l'étude a été le questionnaire et la section suivante en donne les spécifications.

3.3 Instrument

Selon Van Der Maren (1996), toute recherche nécessite une forme d'inscription qu'il s'agit d'examiner, de condenser, de traiter avant de les interpréter. Selon lui, il existe trois types de matériaux : invoqués, provoqués et suscités. Toujours selon Van Der Maren (1996) «...les données provoquées sont produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance³²». À partir de ces renseignements, nous décrivons le choix de l'instrument, la phase de préparation du questionnaire et sa validation. Nous débutons par le choix de l'instrument.

3.3.1 Choix de l'instrument

Pour Lessard *et al.* (1990), il existe plusieurs méthodes pouvant servir à obtenir des données : l'analyse de contenu, l'observation directe, les entrevues, le questionnaire ou une combinaison de ces différentes techniques. Le mode d'investigation retenu est le questionnaire. Ce choix a été fait afin d'assurer des réponses personnelles, et ce, sans intermédiaires. Considérant que l'auteur de la recherche est la responsable des ressources financières, il n'est pas recommandé, suite aux possibilités de conflit professionnel, de procéder par entrevue.

³² Jean-Marie Van Der Maren, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1996, p. 83.

Le questionnaire a l'avantage d'être un outil facile d'interprétation par des réponses directes, évitant les ambiguïtés. Il aurait été hasardeux de procéder par entrevue considérant que l'auteure de la recherche est directement impliquée dans le processus de décentralisation des ressources financières à la Commission scolaire Harricana, d'autant plus que la situation était nouvelle et que les ressources financières manquaient à certains égards. Considérant cette problématique importante dans l'étude exploratoire visant des données qualitatives dans un cadre professionnel, le questionnaire est apparu être un choix judicieux, et ce, même si le nombre de répondants ne justifiait pas l'utilisation de ce genre d'outil.

Pour répondre à la question de recherche, l'auteure a formulé trois hypothèses intuitives pour qualifier l'autonomie de gestion, et ce, à l'intérieur des activités de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire. Le questionnaire, sous forme plus cartésien, permet la qualification des hypothèses de recherche. Ces hypothèses sont représentées par les trois dimensions suivantes : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. Pour chacune, il convient de les qualifier (faible, moyen, fort) et encore une fois, le questionnaire est un outil pertinent pour répondre à ce besoin.

Pour Van Der Maren (1996), après avoir choisi le format, deux situations se rencontrent. En effet, soit que l'instrument ait déjà été développé ou sinon, le chercheur doit le bâtir. Considérant le caractère spécifique de cette recherche et le peu d'études, il a été nécessaire de préparer le questionnaire. Celui-ci a demandé beaucoup d'attention dont fait état la prochaine section.

3.3.2 Préparation du questionnaire

Le questionnaire, pour Van Der Maren (1996), propose aux sujets de répondre selon un format déterminé. Pour cette raison, il s'agit de données provoquées. Le questionnaire vise à recueillir des données qui, une fois compilées, fourniront des réponses à la question de recherche et aux questions spécifiques. Malgré le petit nombre de répondants à l'étude, nous avons convenu d'utiliser le questionnaire afin d'éliminer les ambiguïtés pouvant subvenir par la méthode d'entrevue considérant

principalement que l'auteure de la recherche est directement concernée par la répartition des ressources financières. Le questionnaire a été construit à partir de plusieurs documents de référence principalement dans le but d'identifier les tâches des directions. Voici les documents utilisés :

- un questionnaire élaboré par Brassard *et al.* (1986) relativement à une étude sur les rôles des directions d'école au Québec;
- la description d'emploi type du directeur, directrice d'établissement, préparée par monsieur Michel Gravel de l'Université du Québec à Chicoutimi (Gravel, 1998);
- les règles de répartition des ressources financières de la Commission scolaire Harricana (CSH, 1999);
- une étude descriptive sur les facteurs d'accomplissement, d'évaluation du temps accordé et de complexité des tâches du directeur d'école par monsieur Michel Gravel pour l'identification des tâches (Gravel, 1992);
- diriger une école secondaire : Un nouveau contexte, de nouveaux défis, juin 1999, document préparé par le Conseil supérieur de l'éducation pour l'identification des tâches (CSE, 1999a);
- projet de loi modifiant la LIP et diverses dispositions législatives – quelques éléments de synthèse et de comparaison entre la situation actuelle, l'avant-projet de loi présenté en commission parlementaire en septembre 1997 et le projet de loi du Gouvernement du Québec en 1997 (Québec, ministère de l'Éducation, 1997);
- la Loi sur l'instruction publique (Québec, Loi sur l'instruction publique, 2000);
- Le manuel de normalisation de la comptabilité scolaire du MEQ (MEQ, direction générale du financement et des équipements, 2001).

Les documents mentionnés précédemment ont servi principalement à établir la liste des tâches des directions d'établissement. De cette liste, nous avons retenu celles en lien avec les décisions financières et décentralisées aux directions d'établissement. Ces tâches ont été par la suite classées en fonction des dimensions de gestion correspondantes du manuel de normalisation du MEQ.

Ces dimensions de la gestion au nombre de quatre, sont les suivantes : les activités d'enseignement et de formation (code 10 000); les activités de soutien à l'enseignement et à la formation (code 20 000) les activités administratives (code 50 000) et les activités relatives aux biens meubles et immeubles (code 60 000). Notons que les activités parascolaires (code 30 000) et les activités connexes (code 70 000) n'ont pas été retenues par les fins de l'étude car soit qu'elles ne concernaient pas des activités financières financées par le MEQ, ou soit que les directions d'établissement en n'assuraient pas la responsabilité financière selon la décentralisation effectuée.

Les énoncés au nombre de 43 ont été regroupés en 14 facteurs relevant des quatre dimensions de la gestion. Pour une meilleure compréhension, mentionnons les catégories suivantes :

Dimensions : ce sont les catégories principales soit les activités de gestion qui nous permettent d'obtenir et d'analyser des résultats globaux.

Facteurs : ce sont des sous-catégories reliées aux dimensions de la gestion. Chacune des dimensions de la gestion comporte un nombre de facteurs déterminé en fonction des éléments inclus au manuel de normalisation et qui sont attribuables aux dimensions de la gestion.

Énoncés : ce sont les tâches qui sont reliés à chacun des facteurs. Il y a 43 énoncés qui sont reliés aux 14 facteurs.

Tableau 3.1
Les composantes de la gestion

Les dimensions	Les facteurs (Référence aux questions)	Les énoncés	
		Nombre	Total
Activités d'enseignement et de formation	Organisation scolaire (1.1- 1.2- 1.5)	3	
	Orientations et programmes locaux (1.3 et 1.4)	2	
	Remplacement, déplacements et choix du matériel (1.6 à 1.8)	3	8
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Gestion des écoles (2.1 à 2.5)	5	
	Moyens d'enseignement (2.6 et 2.8)	3	
	Services complémentaires – activités étudiantes (2.11 à 2.13)	3	
	Services complémentaires – animation et surveillance (2.10- 2.14- 2.16)	3	
	Services complémentaires – élèves en difficultés (2.9 et 2.15)	2	
	Services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique (2.17 à 2.19)	3	19
Activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs (5.1 à 5.4)	4	
	Perfectionnement (5.5 et 5.6)	2	6
Activités reliées aux biens meubles et immeubles	Entretien des biens meubles et immeubles (6.1 à 6.4)	4	
	Entretien ménager, énergie, locations et sécurité (6.5 à 6.8)	4	
	Investissements (6.9 et 6.10)	2	10
Total des énoncés		43	43

Le tableau 3.1 explique davantage les dimensions, les facteurs et les énoncés. Nous pouvons constater que la dimension «activités d'enseignement et de formation» comporte trois facteurs groupant huit énoncés. La dimension «activités de soutien à

l'enseignement et à la formation» comporte six facteurs regroupant dix-neuf énoncés. La dimension «activités administratives» comporte deux facteurs regroupant six énoncés et enfin, la dimension «activités relatives aux biens meubles et immeubles» comporte trois facteurs regroupant dix énoncés.

Pour chaque énoncé, les répondants devaient répondre à trois questions représentant les dimensions de l'autonomie. Pour chacune des questions, les répondants avaient cinq choix de réponse pour qualifier soit la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement que les directions estimaient avoir pour réaliser certaines tâches de gestion reliées à des décisions financières. Les choix de réponses étaient les suivantes : nul(le), faible, fort(e), total(e) et non applicable.

Les facteurs, au nombre de 14, regroupent des énoncés ayant trait à un ensemble de tâches relatives à un même sujet. À titre d'exemple, le facteur «organisation scolaire» regroupe trois énoncés soit : 1.1 déterminer les besoins en personnel enseignant; 1.2 établir une répartition du temps alloué à chaque matière obligatoire et à option; et 1.5 déterminer les groupes d'élèves.

Les 43 tâches ou énoncés, sont regroupés en 14 facteurs et regroupés encore en quatre dimensions de la gestion. Pour chacun des énoncés, le répondant doit répondre à trois questions reflétant les trois dimensions de l'autonomie soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement.

Bref, la préparation du questionnaire fut une étape particulièrement importante afin de s'assurer d'identifier le plus fidèlement possible les tâches des directions d'établissement en lien avec la décentralisation des ressources financières. Le questionnaire étant nouveau, la phase de validation prend une dimension très importante.

3.3.3 Validation du questionnaire

Selon Deaudelin (1997), deux critères de scientificité de la recherche qualitative consistent premièrement à s'assurer que les résultats de la recherche constituent réellement une réponse à la question de recherche posée et deuxièmement, à s'assurer que la démarche de la recherche produirait la même réponse quelle que soit la manière dont la recherche est menée. Le questionnaire doit donc être préparé et être validé afin de répondre aux critères de scientificité.

Pour valider les tâches et s'assurer que celles-ci relevaient effectivement des directions d'établissement du primaire, plusieurs directions de services ont été consultées soit : le directeur du Service des ressources humaines, le coordonnateur du Service de l'enseignement et des services éducatifs complémentaires ainsi que le directeur du Service des ressources matérielles. L'aide des directions de services a facilité le travail de validation des tâches ou énoncés des directions d'établissements d'enseignement du primaire car chacune des directions de services, de par leur fonction, doivent soutenir les directions d'établissement d'enseignement du primaire; elles étaient donc en mesure de connaître et de valider les dites tâches. De plus, un groupe de trois personnes (retraités de la commission scolaire), composé de deux directions d'école du primaire et d'un directeur des ressources financières ont vérifié le questionnaire quant à la formulation et les liens entre les questions et les dimensions de l'autonomie et de la gestion.

Mentionnons également la préoccupation de présenter les questions avec des choix de réponses uniformes pour chacune des dimensions de l'autonomie. Enfin, une direction du secondaire en poste et une direction du primaire à la retraite ont complété ce dit questionnaire pour vérifier la logique des questions en lien avec les énoncés de gestion. Le questionnaire est présenté à l'appendice E.

En somme, la validation du questionnaire a demandé plusieurs rencontres et phases d'ajustements afin qu'il puisse refléter la réalité quant aux tâches de gestion reliées à des décisions financières et quant aux questions reliées aux dimensions de l'autonomie. La validation s'est effectuée par des consultations, un comité de présentation et des personnes ressources complétant le questionnaire.

En conclusion de la méthodologie, l'instrument privilégié fut le questionnaire afin de permettre une réponse sans intermédiaires. De plus, l'auteure étant impliquée directement dans le processus de décentralisation des ressources financières, il n'aurait pas été facilitant de procéder par entrevue car les répondants auraient pu dévier les questions sur l'aspect monétaire ou vouloir influencer l'opinion de l'auteure vu la problématique du manque de financement. Cette étude a demandé l'élaboration d'un questionnaire sur mesure. Les directions ont été appelées à remplir un questionnaire composé de 43 énoncés regroupés en 14 facteurs pour ensuite être encore une fois regroupés selon les quatre dimensions de la gestion. Ces 43 énoncés étaient en lien avec les trois dimensions de l'autonomie pour un total de 129 questions. Concernant la validation, sept personnes ont contribué à vérifier cet instrument pour en faire un de qualité, à la fois facile à remplir par les répondants et pratique pour la cueillette des données. La prochaine section nous renseignera sur la procédure et la collecte des données.

3.4 Procédure et collecte de données

L'instrument privilégié pour cette étude est le questionnaire car il permet des réponses personnelles, sans intermédiaires et surtout, car l'auteure est la principale responsable de la répartition des ressources financières à la CSH. La validation du questionnaire a permis de s'assurer que les questions soient formulées adéquatement afin d'obtenir des réponses qui, après analyse, pourront nous guider sur la perception des directions d'établissement quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières. Une étape importante est la procédure de collecte des données pour fins d'analyse. Cette section expliquera la procédure de distribution du questionnaire et la méthode de collecte des données. Nous débutons par la procédure.

3.4.1 Procédure

Lors d'une réunion du comité d'échange et de coordination du primaire, le directeur général, a demandé la collaboration des neuf directions d'établissement d'enseignement du primaire concernées par l'étude et les a informés qu'elles seraient sollicitées pour compléter un questionnaire. Lors d'une rencontre subséquente, l'auteure de la recherche a remis le questionnaire à chacune des directions et a présenté l'objectif de la recherche ainsi que quelques explications d'usage. L'auteure a expliqué de sens des trois composantes de l'autonomie et comment les répondants devaient les interpréter.

- Pour la responsabilité administrative : qualifier, selon l'échelle proposée (nulle, faible, forte totale ou non applicable) la responsabilité administrative qu'elles estiment avoir pour réaliser chacune des tâches de gestion décrites au questionnaire. En terme pratique : quelle sorte de responsabilité administrative pensez-vous avoir pour réaliser les tâches de gestion ?
- Pour la latitude d'action : qualifier, selon l'échelle proposée (nulle, faible, forte totale ou non applicable) la latitude d'action qu'elles estiment avoir pour réaliser chacune des tâches de gestion décrites au questionnaire. En terme pratique : quelle sorte de latitude d'action pensez-vous avoir pour réaliser les tâches de gestion ?
- Pour le niveau de financement : qualifier, selon l'échelle proposée (nul, faible, fort total ou non applicable) le niveau de financement qu'elles estiment avoir pour réaliser chacune des tâches de gestion décrites au questionnaire. En terme pratique : quel sorte de niveau de financement pensez-vous avoir pour réaliser les tâches de gestion ?

Une direction était absente et a reçu le questionnaire par le courrier interne. Les directions devaient remettre leur questionnaire la semaine suivante. Tous ont répondu et ont acheminé leur questionnaire dans les délais prévus. La procédure de distribution du questionnaire fut la suivante :

1. Remise des questionnaires par l'auteure de la recherche à une réunion du comité d'échange et de coordination du primaire (comité non prévu par la loi).
2. Huit directions étaient présentes. Une absence fut notée.
3. L'auteure de la recherche fait la lecture des objectifs de la recherche mentionnés au début du questionnaire.
4. L'auteure de la recherche explique comment est fait le questionnaire. Elle explique les dimensions de la gestion ainsi que les dimensions de l'autonomie. Elle s'assure que les répondants ont compris les différences entre chacune des dimensions de l'autonomie et celles de la gestion.
5. Une période de question est prévue.
6. Le délai pour recevoir les questionnaires a été fixé à 7 jours.
7. L'auteure de la recherche a contacté par téléphone la direction d'établissement absente lors de la réunion du comité d'échange et de coordination du primaire. Il a été convenu que l'auteure lui expédiait le questionnaire par le courrier interne et que cette dernière demeurerait disponible pour des questions.
8. Après un délai de cinq jours, l'auteure de la recherche procéda à un rappel téléphonique pour les directions qui n'avaient pas encore remis leur questionnaire.
9. Toutes les directions d'établissement ont rempli le questionnaire dans le délai fixé.

3.4.2 Collecte de données

Les données recueillies dans les questionnaires ont été codées puis compilées et traitées à l'aide du logiciel «Excel». Ce logiciel a permis le calcul des différentes statistiques telles que nombres et moyennes. Afin de faciliter l'analyse des résultats, 14 facteurs ont été identifiés pour regrouper les 43 énoncés. Les quatorze facteurs relevaient des quatre dimensions de la gestion (voir le tableau 3.1 – page 98). Les données ont été obtenues par énoncé, ce qui a permis de calculer des moyennes par énoncés, par la suite, ces moyennes ont été traduites pour les facteurs et finalement pour les dimensions. L'appendice C montre les résultats détaillés pour chacun des énoncés, des facteurs et des dimensions. De plus, le chapitre traitant des résultats explique les moyennes obtenues concernant les éléments énumérés au tableau 3.2.

Tableau 3.2

Sommaire des tableaux et figures des dimensions de l'autonomie, des dimensions de la gestion ainsi que des facteurs reliés aux dimensions de la gestion

No. de référence	Description	Tableaux	Figures
4.2	Autonomie de gestion	4.2	4.1 - 4.2
4.2.1	Dimension : responsabilité administrative		
4.2.2	Dimension : latitude d'action		
4.2.3	Dimension : niveau de financement		
4.3	Dimension : activité d'enseignement et de formation	4.3	4.3
4.3.1	Facteur : organisation scolaire	4.4	
4.3.2	Facteur : orientation et programmes locaux	4.5	
4.3.3	Facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	4.6	

No. de référence	Description	Tableaux	Figures
4.4	Dimension : activité de soutien à l'enseignement et à la formation	4.7	4.4
4.4.1	Facteur : gestion des écoles	4.8	
4.4.2	Facteur : moyens d'enseignement	4.9	
4.4.3	Facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes	4.10	
4.4.4	Facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance	4.11	
4.4.5	Facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté	4.12	
4.4.6	Facteur : services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique	4.13	
4.5	Dimension : activités administratives	4.14	4.5
4.5.1	Facteur : conseil d'établissement et services corporatifs	4.15	
4.5.2	Facteur : perfectionnement	4.16	
4.6	Dimension : activités relatives aux biens meubles et immeubles	4.17	4.6
4.6.1	Facteur : entretien des biens meubles et immeubles	4.18	
4.6.2	Facteur : entretien ménager, énergie, locations et sécurité	4.19	
4.6.3	Facteur : investissements	4.20	

Bref, vu le petit nombre de répondants, la procédure fut plus simple. La direction générale fut une personne importante dans le processus car elle a informé les directions d'établissement du primaire du travail de recherche et a, par le fait même, sollicité leur appui. Les données ont été compilées à partir du logiciel «Excel» afin de permettre les calculs de nombres, de pourcentages et de moyennes, et ce, pour chaque énoncé, chaque facteur et chaque dimension de la gestion et de l'autonomie pour finalement trouver les résultats de l'autonomie de gestion.

En résumé, en ce qui a trait à la méthodologie, nous pouvons mentionner que c'est une recherche qualitative et particulière à la CSH. Le questionnaire est l'instrument privilégié et il a été remis à neuf directions d'établissement d'enseignement du primaire. Les directions ont été sollicitées par la direction générale et tous ont répondu au questionnaire. Le logiciel «Excel» fut l'instrument privilégié pour la compilation des données par énoncé, facteur et dimension. Ces résultats nous permettent d'en faire une analyse. La prochaine section est consacrée à la présentation des résultats et à l'analyse de ceux-ci.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Nous avons vu que la nouvelle LIP, adoptée en décembre 1997, a transféré plus de pouvoirs aux directions d'établissement afin que ces dernières puissent adapter l'enseignement en fonction des réalités du milieu et ainsi, assurer la réussite du plus grand nombre. Pour accompagner ces nouvelles responsabilités, le MEQ a fourni des moyens financiers, et ce, par l'article 275 de la LIP qui fait état de l'obligation pour la commission scolaire de répartir les ressources financières aux écoles et aux centres. La décentralisation financière a été réalisée à la CSH dès la première année. Les directions d'établissement et plus particulièrement celles du primaire avaient des réserves quant aux résultats attendus et à l'autonomie qu'ils pouvaient avoir car, selon eux, ce transfert de pouvoirs s'est fait dans un contexte économique restrictif.

Un questionnaire a été réalisé afin de vérifier la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire à la CSH quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir pour réaliser certaines tâches à caractère financier. De plus, trois sous questions ont été élaborées en lien avec les dimensions de l'autonomie que sont : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. Les données ainsi recueillies nous permettront d'obtenir une réponse à la question de recherche et des réponses aux questions spécifiques. Nous expliquerons d'emblée, la méthode d'analyse que l'auteure a préparé pour quantifier les données et analyser les résultats. Vient par la suite, l'analyse globale répondant à la question de recherche principale et ainsi qu'aux questions

spécifiques qui sont en lien avec les dimensions de l'autonomie. Nous présenterons par la suite, une analyse des résultats obtenus pour chacune des quatre dimensions de la gestion. Les résultats plus spécifiques seront présentés par rapport aux facteurs reliés aux dimensions de la gestion, toujours en lien avec les dimensions de l'autonomie. Les données présentant des résultats extrêmes seront également soulignées. Enfin, nous exposerons les limites reliées à l'analyse des résultats. Tout d'abord, un mot sur la méthode d'analyse.

4.1 Méthode d'analyse

Cette section a pour but d'expliquer la manière d'interpréter les résultats de cette étude. Le petit nombre de répondants rend l'analyse statistique des résultats un peu plus particulière. Pour illustrer ce fait, mentionnons qu'une réponse à une question donnée représente un neuvième soit 11,11 %. Il devient donc important de bien interpréter les résultats. L'analyse est basée sur les données provenant des moyennes des réponses obtenues. Le questionnaire a été conçu de manière à obtenir, pour chacune des trois questions reliées à l'autonomie, une même échelle de valeur. Les sous-questions visent à qualifier la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement que les directions d'établissement d'enseignement estiment avoir, eu égard à certaines tâches à caractère financier. Ces tâches représentent des énoncés reliés à la gestion. Les valeurs attribuées pour le calcul des moyennes sont :

- Valeur de la réponse «non applicable» = 1
- Valeur de la réponse «nul(le)» = 1
- Valeur de la réponse «faible» = 2
- Valeur de la réponse «fort(e)» = 3
- Valeur de la réponse «total(e)» = 4

Tableau 4.1
Échelle de valeurs pour l'interprétation du résultat des moyennes

Si la moyenne \leq à 1 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«nulle».
Si $1 <$ moyenne < 1.50 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«très faible».
Si $1.50 \leq$ moyenne < 2.25 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«faible».
Si $2.25 \leq$ moyenne < 2.75 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«moyenne».
Si $2.75 \leq$ moyenne < 3.50 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«forte».
Si $3.50 \leq$ moyenne < 4.00 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«très forte».
Si la moyenne = 4.00 →	la dimension de l'autonomie est considérée →	«totale».

Pour donner une valeur globale à l'autonomie, nous considérons que les dimensions de l'autonomie soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement, ont un poids égal et représentent donc respectivement le tiers de la valeur de l'autonomie de gestion.

Dans le même ordre d'idée, nous pouvons penser que l'écart entre les moyennes obtenues pour les trois dimensions de l'autonomie d'un même énoncé représente un écart de perception et amène donc un questionnement. En effet, nous considérons que plus l'écart est grand entre les dimensions de l'autonomie pour un même énoncé, plus grande est l'insatisfaction des directions. À titre d'exemple, si le niveau de financement est considéré «faible» et la responsabilité administrative est considérée «très forte», il y a distorsion et cela veut dire que les directions ont peu de moyens financiers pour réaliser une tâche pour laquelle ils perçoivent avoir une très forte responsabilité.

Nous pensons que lorsque l'écart entre les moyennes se situe à plus de 1,5, cela représente une problématique à étudier sérieusement. À l'inverse, un écart se

situant à zéro signifie qu'il n'y a pas de distorsion dans les réponses et donc pas d'insatisfaction. Pour conserver le même exemple, si la responsabilité administrative est considérée «faible», alors nous dirons que les directions ont peu de moyens financiers pour réaliser des tâches dont ils perçoivent avoir une faible responsabilité. Si le résultat relié au calcul de l'écart entre les dimensions de l'autonomie est supérieur à 1,5, ce fait sera indiqué dans les tableaux des résultats dans la colonne des descriptions des composantes de la gestion.

Bref, la méthode d'analyse a été préparée par l'auteure de la recherche. Les valeurs attribuées pour le calcul des moyennes varient de un à quatre passant ainsi du qualificatif « nul (le)» à «total (e)» (voir tableau 4.1 – page 108). Pour l'interprétation des résultats obtenus par les moyennes, notons sept paliers afin de qualifier les dimensions de l'autonomie et celles de la gestion soit : nulle – très faible – moyenne – forte – très forte – totale. Enfin, nous considérons qu'un écart excédentaire à 1,5 entre les dimensions de l'autonomie d'un même énoncé représente une problématique à considérer. Nous tenons à souligner que la valeur de cet écart de 1,5 n'est nullement basée sur une méthode scientifique. Elle est le plutôt le fruit de l'expérience de l'auteure. Les valeurs attribuées aux réponses de chaque énoncé ont donc permis d'établir des moyennes pour les dimensions de l'autonomie et celles de la gestion, attribuant ainsi une valeur à l'autonomie de gestion. La prochaine section présente les résultats des grandes dimensions de la gestion en lien avec les dimensions de l'autonomie pour ainsi saisir les résultats globaux nous amenant à l'évaluation de l'autonomie de gestion.

4.2 Autonomie de gestion

L'autonomie de gestion se veut la résultante des moyennes obtenues à la suite à la compilation des données des directions d'établissement du primaire quant à leur perception qualifiant les trois dimensions de l'autonomie soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement en lien avec les dimensions reliées à la gestion. Les quatre dimensions de la gestion sont représentées par :

- les activités d'enseignement et de formation;
- les activités de soutien à l'enseignement et à la formation;
- les activités administratives;
- les activités relatives aux biens meubles et immeubles.

Ce sont les principales activités décentralisées aux directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH et elles sont présentées en conformité avec le manuel de normalisation du MEQ. Le tableau 4.2 présente les résultats du calcul de ces moyennes. Nous tenons à rappeler que si l'écart des moyennes obtenues entre les dimensions de l'autonomie est égal ou supérieur à 1,5, alors ce fait sera indiqué dans la colonne des descriptions des composantes de la gestion car ce résultat indique qu'il y a une problématique à expliquer.

Pour une meilleure compréhension des résultats:

- nous utiliserons le terme «répondants» pour signifier les directions d'établissement d'enseignement au primaire;
- les valeurs attribuées pour le calcul des moyennes seront indiquées entre guillemets « »;
- les dimensions de la gestion, les dimensions de l'autonomie, les facteurs ainsi que les énoncés seront indiqués en *italique* dans les textes explicatifs.

Tableau 4.2
Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie
en lien avec les quatre dimensions de la gestion

Dimensions de la gestion	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les dimensions de gestion
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Activités d'enseignement et de formation	10	2,94 Forte	2,85 Forte	2,19 Faible	2,66 Moyenne
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	20	3,07 Forte	2,65 Moyenne	2,00 Faible	2,58 Moyenne
Activités administratives (écart de 1,50)	50	3,61 Très forte	3,32 Forte	2,11 Faible	3,01 Forte
Activités relatives aux biens meubles et immeubles	60	3,43 Forte	3,21 Forte	2,25 Moyen	2,96 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,26 Forte	3,01 Forte	2,14 Faible	2,80 Forte

La dimension de gestion *activités d'enseignement et de formation*, représentée par le chiffre 10 au plan d'enregistrement comptable, regroupe trois facteurs englobant huit énoncés. Ces facteurs et énoncés sont présentés comme suit :

- Facteur : organisation scolaire :
 - déterminer les besoins en personnel enseignant;
 - établir une répartition du temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option;
 - déterminer les groupes-élèves;

- Facteur : orientations de l'école et aux programmes locaux :
 - définir les orientations de l'école et son approche éducative;
 - adapter et enrichir des programmes locaux d'étude pour répondre à des besoins particuliers;
- Facteur : gestion des frais de déplacement et du choix du matériel scolaire :
 - assurer le remplacement lors d'absence du personnel enseignant;
 - gérer les frais de déplacement des spécialistes;
 - choisir le matériel d'enseignement approprié aux programmes d'études ainsi que le matériel didactique.

Les données relatives aux trois dimensions de l'autonomie correspondent à une moyenne de 2,66; ce qui qualifie *l'autonomie de gestion* générale de «moyenne», probablement dû au faible résultat relié au niveau du financement. Nous pouvons mentionner que s'il n'était du niveau de financement, l'autonomie serait considérée «forte» par les directions d'établissement d'enseignement du primaire. Elle n'est cependant ni «très forte», ni «totale». Il est à noter que l'interprétation détaillée se retrouve au tableau 4.3 (page 127).

La dimension de gestion *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*, représentée par le chiffre 20 au plan d'enregistrement comptable, regroupe six facteurs englobant dix-neuf énoncés. Ces facteurs et énoncés sont présentés comme suit :

- Facteur : gestion des écoles :
 - déterminer les besoins pour le personnel administratif;
 - décider du remplacement ou non du personnel de soutien administratif;
 - déterminer les besoins en surcroît de travail;
 - faire l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion;
 - s'assurer du service de reprographie;

- Facteur : moyens d'enseignement :
 - préparer le plan d'intervention des nouvelles technologies d'information et de communication;
 - s'assurer que les ordinateurs et ses composantes fonctionnent;
 - organiser les services de bibliothèques et d'audiovisuel;
- Facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes :
 - s'assurer de l'organisation des sorties éducatives;
 - planifier le programme d'activités étudiantes pour l'école;
 - s'assurer de l'organisation de la rentrée des élèves;
- Facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance :
 - mettre en place les services d'animation pastorale;
 - voir à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui d'inent à l'école;
 - préparer l'organisation physique des services de santé;
- Facteur : services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté :
 - mettre en place les services de psychoéducation;
 - s'assurer d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- Facteur : services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique :
 - organiser des services d'orthopédagogie;
 - organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique;
 - préparer l'organisation physique des services d'animation passe-partout.

Les résultats démontrent que la moyenne des dimensions de l'autonomie se situe à 2,58; ce qui représente une *autonomie de gestion* «moyenne» pour ce secteur si important. En effet, cette dimension regroupe les principales tâches reliées à des services offerts aux élèves. Notons que d'après le tableau 4.1, ce résultat est le plus faible des dimensions de la gestion. Il est à noter que l'interprétation plus détaillée de ce résultat se retrouve au tableau 4.7 (page 139).

La dimension de gestion *activités administratives*, représentée par le chiffre 50 au plan d'enregistrement comptable est regroupe deux facteurs englobant six énoncés. Ces facteurs et énoncés sont les suivants :

- Facteur : conseil d'établissement et services corporatifs :
 - assumer le travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement;
 - coordonner la publicité et l'information;
 - accueillir les employés en début d'année;
 - s'assurer des services de messagerie et de téléphonie;
- Facteur : perfectionnement :
 - organiser des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques;
 - prévoir le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants;

Les résultats démontrent que la moyenne des dimensions de l'autonomie se situe à 3,01; ce qui représente une *autonomie de gestion* «forte» pour ce secteur selon l'échelle de valeurs présentée au tableau 4.1. Cependant, ajoutons que seulement deux facteurs sont reliés à cette dimension et ne constituent pas la mission première des écoles. Notons toutefois que cette moyenne est la plus forte des

dimensions de la gestion. Il est à noter que l'interprétation détaillée de ce résultat est présentée au tableau 4.14 (page 161).

La dimension *activités reliées aux biens meubles et immeubles*, représentée par le chiffre 60, au plan d'enregistrement comptable regroupe trois facteurs englobant huit énoncés. Ces facteurs et énoncés sont présentés comme suit :

- Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles :
 - négocier des contrats d'entretien de terrains;
 - voir à l'entretien et à la réparation des immeubles;
 - s'assurer de l'inspection et du contrôle des bâtiments, des appareils et du matériel;
 - gérer le personnel ouvrier affecté à l'école;
- Facteur : entretien ménager, énergie, location et sécurité :
 - voir à la propreté des lieux;
 - s'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique;
 - régler des contrats de prêts de locaux pour le conseil d'établissement;
 - organiser la surveillance des immeubles;
- Facteur : investissements :
 - faire l'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, réparations majeures à effectuer etc.;
 - s'assurer des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage.

Les résultats démontrent que la moyenne des dimensions de l'autonomie se situe à 2,96; ce qui représente une *autonomie de gestion* «forte» pour ce secteur selon l'échelle de valeurs présentée au tableau 4.1. Cependant, ajoutons que seulement trois facteurs sont reliés à cette dimension et, sans sous-estimer son

importance, notons que cette dimension ne constitue pas la mission première des écoles car elle n'est pas en lien direct avec les services fournis aux élèves. Il est à noter que l'interprétation détaillée est présentée au tableau 4.17 (page 169).

La moyenne de ces résultats nous amènent à une *autonomie de gestion* de 2,80, et donc considérée «forte». Notons toutefois que ce résultat est à la limite inférieure du qualificatif car il se situe entre 2,75 et 3,50 (voir tableau 4.1 – page 108). Les deux dimensions de la gestion ayant obtenu les résultats les plus faibles sont celles reliées à la mission première des écoles soit les dimensions suivantes : *activités d'enseignement et de formation* et *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*. La moyenne la plus élevée pour le calcul de l'*autonomie de gestion* globale est la dimension *activités administratives* avec une moyenne de 3,01. La moyenne la plus faible pour le même calcul est la dimension *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* avec une moyenne de 2,58.

Les résultats détaillés par énoncé et les calculs des moyennes par facteur et par dimension sont présentés à l'appendice C (pages 215 et suivantes). La figure 4.1 (page 117) : «Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les quatre dimensions de la gestion» présente les différentes moyennes obtenues pour les dimensions de l'autonomie en lien avec les dimensions de la gestion. Nous pouvons visualiser la plus haute moyenne pour la *responsabilité administrative* représentée par la dimension *activités administratives* (3.61), celle de la *latitude d'action*, représentée également par cette même dimension soit *activités administratives* (3.32) et celle du *niveau de financement*, représentée par la dimension *activités reliées aux biens meubles et immeubles* (2.25).

Toujours selon la figure 4.1, nous pouvons visualiser que l'écart entre la moyenne pour la dimension *responsabilité administrative* par rapport à la moyenne pour la dimension *latitude d'action* est relativement stable et que l'écart le plus faible entre les deux se situe au niveau de la dimension *activités d'enseignement et de formation* ($2,94 - 2,85 = 0,09$). Cela pourrait signifier que les répondants estiment avoir un niveau de *latitude d'action* presque aussi important que celui de *responsabilité administrative* pour réaliser des tâches qui se situent au niveau de la dimension

enseignement et formation. L'écart le plus élevé se situe au niveau de la dimension *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* ($3,07 - 2,65 = 0,42$). Cela pourrait signifier que les répondants n'ont pas la *latitude d'action* équivalente à leur niveau de *responsabilité administrative* en ce qui concerne les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*.

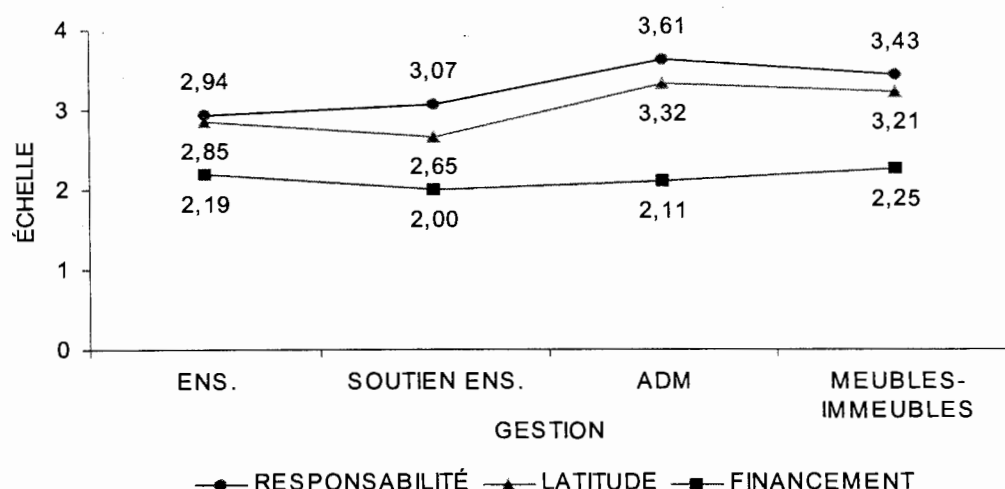


Figure 4.1 Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les quatre dimensions de la gestion

L'écart le plus élevé entre les moyennes pour la *latitude d'action* ($2,85 - 2,65 - 3,32 - 3,21$) et celles pour le *niveau de financement* ($2,19 - 2,00 - 2,11 - 2,25$) se situe au niveau des *activités administratives* ($1,21 = 3,32 - 2,11$) et cet écart est stable pour les *activités d'enseignement et de formation* ainsi que pour les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*. L'écart le plus élevé entre les moyennes des dimensions reliées à la *responsabilité administrative* ($2,94 - 3,07 - 3,61 - 3,43$) et le *niveau de financement* ($2,19 - 2,00 - 2,11 - 2,25$) se situe à la dimension de *gestion des activités administratives* avec un écart de 1,50 ($3,61 - 2,11 = 1,50$). Nous pouvons constater que le *niveau de financement* est toujours inférieur à la *latitude d'action* et cette dernière est également inférieure à la *responsabilité administrative*.

Nous pouvons en conclure que les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* avec une «forte» *latitude d'action* mais les moyens financiers ne suivent pas car le *niveau de financement* pour réaliser ces tâches est considéré «faible».

La figure 4.2 montre les pourcentages de l'autonomie de gestion des dimensions de la gestion par rapport au total des moyennes d'autonomie de gestion.

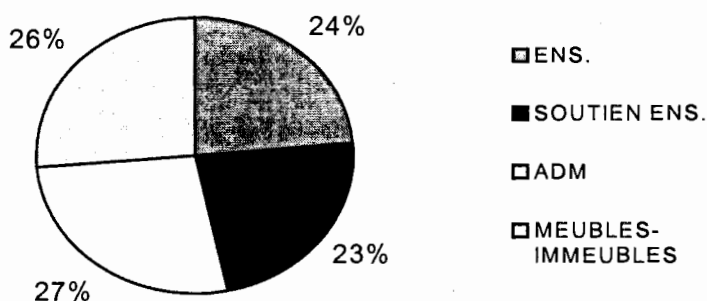


Figure 4.2 Pourcentage de l'autonomie de gestion des dimensions de la gestion

D'après le tableau 4.2 «Évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les quatre dimensions de la gestion» à la page 113, la dimension reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* représente l'évaluation la plus basse avec une moyenne de 2,58 et représente donc 23 % ($2,58 / 11,21$ ($2,66 + 2,58 + 3,01 + 2,96$)) du total des moyennes pour l'ensemble des dimensions de l'autonomie de gestion. C'est donc cette dimension qui a la plus faible autonomie de gestion alors que c'est une activité qui est très importante pour l'aspect pédagogique.

La deuxième plus faible moyenne est représentée par la dimension reliée à *l'enseignement et à la formation* avec une moyenne de 2,66 et représente donc 24 % ($2,66 / 11,21$ ($2,66 + 2,58 + 3,01 + 2,96$)) du total des moyennes. Elle constitue encore une fois un secteur névralgique de l'éducation car il est en lien avec les services directs aux élèves. Les deux autres dimensions étant les *activités relatives aux biens*

meubles et immeubles avec une moyenne de 2,96 représente 26 % des moyennes et les *activités administratives*, avec une moyenne de 3,01 représente 27 % de l'ensemble des moyennes des dimensions de la gestion. Nous pouvons conclure que dans l'ensemble, le pourcentage de l'autonomie de gestion est uniforme à peu de chose près et nous constatons qu'il est plus faible pour les activités névralgiques de l'école que sont les dimensions *activités d'enseignement et de formation* et *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*.

Nous avons présenté l'autonomie de gestion à partir de résultats globaux. Comme la recherche présentait trois sous questions reliées aux dimensions de l'autonomie, il devient essentiel de présenter l'analyse des résultats de chacune des dimensions de l'autonomie. Les prochaines sous-sections, nous ferons découvrir les éléments importants relevés pour chacune des dimensions de l'autonomie soit : la *responsabilité administrative*, la *latitude d'action* et le *niveau de financement*, et ce, en lien avec les dimensions de la gestion.

4.2.1 Dimension : responsabilité administrative

Pour chacun des énoncés reliés à la gestion, les directions d'établissement d'enseignement du primaire devaient répondre à la question suivante : «À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?» Les choix de réponses variaient de 1 à 4 soit «nulle», «faible», «forte» ou «totale». Le sommaire des résultats est présenté au tableau 4.2. Voici un extrait :

	<u>Valeur</u>	<u>Qualificatif</u>
Activités d'enseignement et de formation	2,94	Forte
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	3,07	Forte
Activités administratives	3,61	Très forte
Activités relatives aux biens meubles et immeubles	3,43	Forte
Moyenne selon la dimension de l'autonomie : responsabilité administrative	3,26	Forte

Les résultats par dimensions de la gestion sont présentés à l'appendice C (C.15 : ensemble des dimensions de la gestion - page 233).

La moyenne globale obtenue en rapport à la *responsabilité administrative* est de 3,26. Il semble donc que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* face à l'ensemble des tâches mentionnées au questionnaire. En effet, le résultat le plus élevé provient de la dimension *activités administratives* avec un résultat de 3,61 soit une considération «très forte» de la *responsabilité administrative*. Cependant, notons que seulement deux facteurs sont représentés dans cette dimension soit la *gestion du conseil d'établissement* et le *perfectionnement*. Il est probable que les répondants, ayant moins de consultations à faire à ce chapitre, pourrait expliquer ce fort résultat.

Bien que le résultat le plus faible provienne des *activités d'enseignement et de formation* (2,94), il n'en demeure pas moins que la *responsabilité administrative* est tout de même considérée «forte». Notons que les facteurs reliés à cette dimension sont en lien avec *l'organisation scolaire, l'orientation et les programmes sociaux* et les *coûts reliés au remplacement, aux déplacements et au choix du matériel scolaire*. Ce résultat provient du fait que 33,3% répondants mentionnent que la *responsabilité administrative* est «totale», et 37,5% des répondants estiment que la *responsabilité administrative* est «forte». Cependant, la moyenne des autres répondants déterminent la *responsabilité administrative* comme «faible» et même «nulle».

Le résultat pour les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* étant de 3,07 donc, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* à l'égard de ces tâches. En effet, 42,7% des répondants mentionnent que leur *responsabilité administrative* est «totale» alors que 33,5% estiment leur *responsabilité administrative* «forte». Cependant, 15,5% des répondants estiment qu'elle est «faible» ou «nulle».

Le résultat obtenu pour les *activités reliées aux biens meubles et immeubles* (3,43) représente une «forte» *responsabilité administrative*. Les résultats révèlent que 54,2% des répondants estiment avoir une «totale» *responsabilité administrative*, alors

que 34,7% estiment qu'elle est «forte». Il semble donc que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* à l'égard des *activités de biens meubles et immeubles*.

Bref, il semble qu'en ce qui concerne la dimension *responsabilité administrative* les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,26) et que celle-ci se fait surtout sentir dans les *activités administratives* (3,61) et les *activités relatives aux biens meubles et immeubles* (3,43). Les résultats étant plus mitigés lorsqu'il est question des *activités d'enseignement et de formation* (2,94) et de *soutien à l'enseignement et à la formation* (3,07). Une analyse plus détaillée est présentée à partir des résultats inclus dans les tableaux 4.3 à 4.20. Cette analyse nous fera possiblement découvrir que les répondants se sentent responsables mais se sentent moins concernées lorsqu'il est question de *l'organisation scolaire* et surtout de *l'enrichissement des programmes locaux*. La prochaine section nous fera voir comment se situe la deuxième dimension de l'autonomie soit la *latitude d'action*.

4.2.2 Dimension : latitude d'action

Pour chacun des énoncés reliés à la gestion, les directions d'établissement d'enseignement au primaire devaient répondre à la question suivante : «À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?» Les choix de réponses variaient de 1 à 4 soit «nulle», «faible», «forte» ou «totale». Le sommaire des résultats est présenté au tableau 4.2. Voici un extrait :

	<u>Valeur</u>	<u>Qualificatif</u>
Activités d'enseignement et de formation	2,85	Forte
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	2,65	Moyenne
Activités administratives	3,32	Forte
Activités relatives aux biens meubles et immeubles	3,21	Forte
Moyenne selon la dimension de l'autonomie : latitude d'action	3,01	Forte

Les résultats par dimensions de la gestion sont présentés à l'appendice C (C.15 : ensemble des dimensions de la gestion - page 233).

Selon cet extrait, les répondants estiment leur *latitude d'action* «forte» (3,01). Cependant, elle n'est ni «très forte» ni «totale». Ces résultats correspondent à ceux obtenus pour la *responsabilité administrative*. Il semble donc que si les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,26), ils estiment avoir une *latitude d'action* un peu moins forte (3,01). Le plus fort résultat se situe au niveau de la dimension de gestion *activités administratives* (3,32) et réfèrent aux tâches en lien avec le *conseil d'établissement* et le *perfectionnement*. C'est donc dire que les répondants estiment avoir une plus forte *latitude d'action* pour les activités de nature plus administrative que pédagogique.

L'analyse détaillée à l'appendice C (C.15 : ensemble des dimensions de la gestion – page 233) démontre que le résultat le plus faible est obtenu pour les activités de *soutien à l'enseignement et à la formation* (2,65) qualifiant la *latitude d'action* de «moyenne». Les réponses sont très partagées passant de «faible» pour 30,9% des répondants à «totale» pour l'équivalent de 25,5% des répondants en passant par le qualificatif «forte» pour 28,9% des répondants. Le détail des réponses par énoncé nous renseigne que c'est surtout au niveau des *services de psychoéducation, d'organisation des bibliothèques, d'orthopédagogie* et des *cours spéciaux* que se fait sentir la faiblesse de la *latitude d'action* (voir tableaux 4.12 – page 154 et 4.13 – page 156).

En ce qui a trait à la *latitude d'action* que les répondants estiment avoir, eu égard aux tâches reliées aux *activités d'enseignement et de formation*, la moyenne obtenue (2,85) indique que les répondants estiment avoir une «forte» *latitude d'action*. Toutefois, ce résultat est à la limite inférieure du qualificatif «forte» (entre 2,75 et 3,50) selon l'échelle des valeurs indiquée au tableau 4.1 (page 108). Le résultat s'explique par 45,8% des répondants estimant la *latitude d'action* comme étant «forte». Le détail des réponses par énoncé nous renseigne que c'est surtout au niveau de la *détermination des besoins en personnel* et la *détermination des groupes-élèves* que se fait sentir la faiblesse de la *latitude d'action* (voir tableau 4.4 – page 130).

Enfin, le résultat obtenu pour les *activités reliées aux bien meubles et immeubles* (3,21) représente une «forte» *latitude d'action* quoique moindre que la *responsabilité administrative* (3,43). La faiblesse de la *latitude d'action* se retrouve surtout pour les tâches reliées à *l'entretien et à la réparation des immeubles* (2,78) et à *la gestion de la consommation énergétique* (2,78). Le résultat le plus haut a trait à *la propreté des lieux* (3,67) (voir tableaux 4.18 – page 172 et 4.19 – page 175).

Bref, il semble qu'en ce qui concerne la dimension *latitude d'action* les répondants estiment avoir une «forte» *latitude d'action* (3,01) et que celle-ci se fait surtout sentir (encore une fois) dans les *activités administratives* (3,32) et les *activités relatives aux biens meubles et immeubles* (3,21). Nous constatons également que les résultats obtenus pour la dimension *latitude d'action* ressemblent à ceux de la dimension *responsabilité administrative* mais dans une proportion moindre. C'est donc dire que les répondants semblent estimer que la *latitude d'action* n'est pas aussi forte que la *responsabilité administrative* qu'ils perçoivent. Les répondants perçoivent qu'ils ont une bonne *latitude d'action* mais la faiblesse se fait sentir surtout au niveau des tâches reliées à *l'organisation scolaire* et plus particulièrement en ce qui concerne la *détermination des besoins en personnel*; *la préparation du plan d'intégration des technologies de l'information*; et tout ce qui concerne l'aspect des *ordinateurs* ainsi que *l'organisation des services de bibliothèque et d'audiovisuel*. Une analyse plus détaillée est présentée à partir des résultats inclus dans les tableaux 4.3 à 4.20. La prochaine section nous renseignera sur la troisième dimension de l'autonomie soit le *niveau de financement*.

4.2.3 Dimension : niveau de financement

Pour chacun des énoncés reliés à la gestion, les directions d'établissement devaient répondre à la question suivante : «À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?». Les choix de réponses variaient de 1 à 4 soit «nul», «faible», «fort» ou «total». Le sommaire des résultats est présenté au tableau 4.2. Voici un extrait :

	<u>Valeur</u>	<u>Qualificatif</u>
Activités d'enseignement et de formation	2,19	Faible
Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	2,00	Faible
Activités administratives	2,11	Faible
Activités relatives aux biens meubles et immeubles	2,25	Moyen
Moyenne selon la dimension de l'autonomie : niveau de financement	2,14	Faible

Les résultats par dimensions de la gestion sont présentés à l'appendice C (C.15 : ensemble des dimensions de la gestion - page 233).

Les répondants semblent estimer que leur *niveau de financement* est «faible» (2,14). L'ensemble des résultats pour chacune des dimensions de la gestion est très faible à comparer aux autres dimensions de l'autonomie. Le résultat le plus fort se situe au niveau des *activités relatives aux biens meubles et immeubles* (2,25) qualifiant le *niveau de financement* comme «moyen». À la Commission scolaire Harricana, les budgets des *activités relatives aux biens meubles et immeubles* sont répartis en fonction d'un coût historique couvrant ainsi les frais habituels mais sans plus. Ceci pourrait être une explication du résultat du *niveau de financement* perçu par les répondants.

Le plus faible résultat se situe au niveau des *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*. La moyenne obtenue étant de 2,00, ils estiment donc avoir un «faible» *niveau de financement* pour réaliser ces tâches. Les résultats détaillés présentés à l'appendice C (C.15 : ensemble des dimensions de la gestion – page 233) démontrent que 59,4% des répondants estiment que le *niveau de financement* est soit «nul» ou «faible» et 13,7% des répondants spécifient que les questions du *niveau de financement* ne s'appliquent pas en rapport aux tâches reliées à ces activités. Il est étonnant de constater, vu la décentralisation des ressources financières, que 22,9% des répondants mentionnent que le *niveau de financement* est «nul». La faiblesse du *niveau de financement* se fait sentir dans toutes les réponses mais particulièrement pour les tâches reliées à *l'organisation des services*

d'orthopédagogie (1,67) et les services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique (1,44) et pour les tâches reliées à la mise en place des services de psychoéducation (1,44). Le résultat le plus élevé concerne les tâches reliées au remplacement du personnel administratif (2,67) et des services de reprographie (2,67). Une analyse plus détaillée est présentée à partir des résultats inclus dans les tableaux 4.3 à 4.20.

Le *niveau de financement* est considéré comme «faible» en rapport aux *activités administratives* avec une moyenne de 2,11. Notons tout de même qu'encre une fois, 32,7% des répondants estiment que le *niveau de financement* est soit «nul» ou qu'il n'y a aucun lien entre le niveau de financement et les tâches. Le résultat le plus faible concerne la tâche de *prévoir le perfectionnement du personnel autre qu'enseignants* (1,67) et le résultat le plus élevé concerne la tâche de *s'assurer des services de messagerie et de téléphonie* (2,89) et donc, les répondants semblent estimer que le *niveau de financement* est «fort» (voir tableaux 4.15 et 4.16)

Enfin, le *niveau de financement* pour les *activités d'enseignement et de formation* est encore une fois considéré «faible» (2,19). Les résultats démontrent que 50% des répondants estiment que le *niveau de financement* est soit «nul» ou «faible» et 12,5% estiment qu'il n'y a pas de lien entre le financement et la tâche. Les résultats les plus faibles sont en lien avec les tâches reliées à *l'organisation scolaire* et plus spécifiquement en ce qui a trait à la *détermination des besoins en personnel enseignant* (1,67) et la *détermination des groupes-élèves* (2,22) (voir tableau 4.4 – page 130).

Bref, il semble qu'en ce qui concerne la dimension *niveau de financement*, le message des répondants est assez catégorique. Il n'y a pas assez de financement pour réaliser la majorité des tâches qui leur sont dévolues. Cependant, les réponses obtenues à l'effet que le financement est «nul» ou «sans lien» avec les tâches sont à vérifier compte tenu de la répartition des ressources financières et l'identification de ces ressources dans les paramètres de financement qui leur sont transmis. Il faut comprendre toutefois le manque de ressource et le besoin urgent de remédier à la situation.

En conclusion à cette section traitant des dimensions de l'autonomie, il semble que les répondants estiment qu'ils ont une «forte» *responsabilité administrative* (3,26), une «forte» *latitude d'action* (3,01) mais un «faible» *niveau de financement* (2,14). La moyenne globale étant de 2,80; nous pouvons donc conclure que l'autonomie des répondants est considérée «forte» dans son ensemble bien que ce résultat soit à la limite inférieure de son échelle de valeurs.

La section suivante nous présentera l'analyse des résultats de chacune des dimensions de la gestion et des facteurs qui les composent (voir tableau 4.1- page 108). Les résultats des dimensions de la gestion seront analysées de façon synthèse en lien avec les dimensions de l'autonomie et les facteurs seront analysés en lien avec les dimensions de l'autonomie mais également en lien avec les énoncés. Nous débutons par la première dimension de la gestion soit les *activités d'enseignement et de formation*.

4.3 Dimension : activités d'enseignement et de formation

Selon le manuel de normalisation du MEQ, les activités d'enseignement et de formation regroupent les champs d'activités relatifs à l'enseignement, à la formation pédagogique de base des effectifs scolaires et à l'enseignement particulier donné aux élèves ayant un handicap ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, en classe d'accueil ou de francisation. La philosophie de base de cette formation est inspirée des divers régimes pédagogiques ainsi que des instructions quant à la définition de l'enseignement et de la formation. L'appendice B page 209 présente le plan d'enregistrement comptable. Les activités d'enseignement et de formation sont représentées par trois facteurs :

- organisation scolaire;
- orientations et programmes locaux;
- remplacement, frais de déplacement et choix du matériel.

Le tableau 4.3 fait état des résultats obtenus suite au calcul des moyennes de chacun de ces facteurs et de la moyenne pour cette dimension, et ce, en lien avec les trois dimensions de l'autonomie.

Tableau 4.3

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les trois facteurs de la dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation

Facteurs de la dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les facteurs
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Organisation scolaire	10	2,81 Forte	2,59 Moyenne	1,89 Faible	2,43 Moyenne
Orientations et programmes locaux	10	2,83 Forte	2,89 Forte	2,17 Faible	2,63 Moyenne
Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	10	3,15 Forte	3,07 Forte	2,52 Moyen	2,91 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		2,94 Forte	2,85 Forte	2,19 Faible	2,66 Moyenne

La moyenne des résultats obtenus pour la dimension de l'autonomie *responsabilité administrative* est 2,94. Le facteur *organisation scolaire* obtient la plus faible moyenne avec 2,81, ce qui représente tout de même une perception de «forte» *responsabilité administrative*. Les deux autres facteurs soit : *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* (3,15) et le facteur *orientation et programmes locaux* (2,83) présentent également une «forte» *responsabilité administrative*. Les résultats nous indiquent que les répondants semblent estimer avoir une «forte» *responsabilité administrative*. Toutefois, selon le tableau 4.1 (page 108) présentant l'échelle de valeurs, la responsabilité administrative n'est pas «très forte» ou «totale».

En ce qui a trait à la deuxième dimension de l'autonomie soit la *latitude d'action* avec une moyenne de 2,85, nous retrouvons encore le facteur *organisation scolaire* comme ayant le plus faible résultat (2,59) ce qui qualifie la *latitude d'action* de «moyenne». Naturellement, c'est un facteur où la concertation doit être grande, donc il est possible que la *latitude d'action* soit perçue moindre dans ce cas. Le résultat le plus élevé est encore une fois relié au facteur *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* avec un résultat de 3,07, pour une *latitude d'action* considérée comme «forte».

Finalement, pour la troisième dimension de l'autonomie soit le *niveau de financement* avec une moyenne de 2,19, nous retrouvons encore le facteur *organisation scolaire* ayant la plus basse moyenne soit 1,89 qualifiant cette dimension de «faible». Cette moyenne s'explique du fait que 33,3% (voir l'appendice C.1 : organisation scolaire – page 215) des répondants estiment que leur *niveau de financement* est soit «nul» ou «sans lien» avec la tâche et 48,1% (page 215) estiment que le niveau de financement est «faible». Nous retrouvons le résultat le plus haut soit 2,52 au niveau du facteur *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel*.

En ce qui a trait à la moyenne des dimensions de l'autonomie selon les facteurs, les résultats situent le facteur *organisation scolaire* (2,43) comme ayant une autonomie de gestion «moyenne» et la plus forte se situe au niveau du facteur *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* avec une moyenne de 2,91. La moyenne globale pour l'ensemble des facteurs de la dimension de gestion et des dimensions de l'autonomie se situant à 2,66 qualifie l'autonomie de gestion de cette dimension de «moyenne». La figure 4.3 montre comment varient les dimensions de l'autonomie des facteurs reliés à la dimension *activités d'enseignement et de formation*.

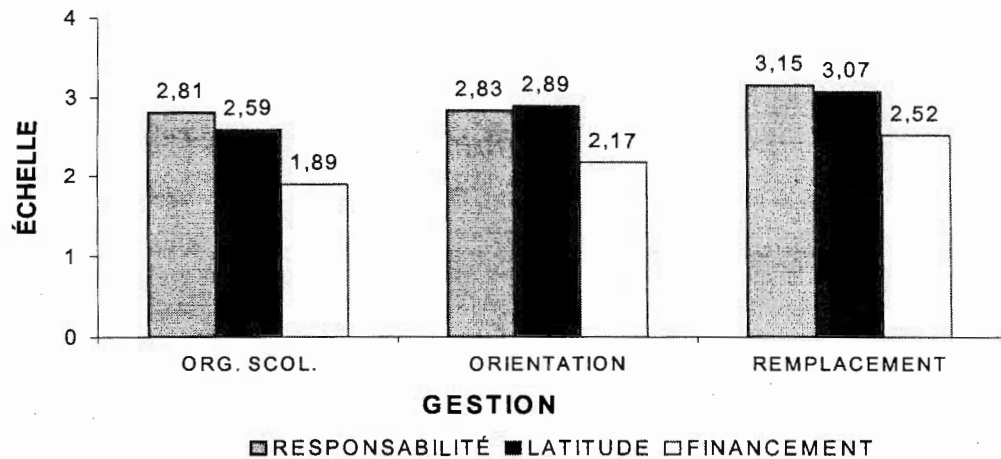


Figure 4.3 Moyennes d'évaluation des trois facteurs de la dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation en lien avec les trois dimensions de l'autonomie

Nous pouvons ainsi visualiser les résultats de chacun des facteurs par rapport aux dimensions de l'autonomie et constater encore une fois les faibles moyennes du facteur *organisation scolaire*. De plus, nous constatons que l'écart des résultats entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* est le plus élevé pour le facteur *organisation scolaire* ($2,81 - 0,89 = 0,92$), alors que les écarts pour les deux autres facteurs sont plus stables ($2,83 - 2,17 = 0,66$) et ($3,15 - 2,52 = 0,63$).

Bref, la dimension *activité d'enseignement et de formation* est composée des trois facteurs suivants : *organisation scolaire*; *orientations et programmes locaux*; et *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel didactique*. Le facteur *organisation scolaire* obtient la plus faible moyenne (2,43). L'autonomie de gestion est qualifiée de «moyenne» pour ce secteur névralgique de l'école. Nous constatons également qu'en règle générale, la *latitude d'action* est inférieure à la *responsabilité administrative* mais suit approximativement dans les mêmes proportions sauf en ce qui a trait à la dimension *niveau de financement*. Nous pouvons penser peut-être que les facteurs dont les tâches demandent de la concertation présentent des résultats plus bas pour la perception de la *responsabilité administrative* et de la *latitude d'action* que les facteurs dont les tâches ne demandent pas cet effort de concertation.

L'analyse par facteur situera davantage les résultats. Les facteurs de la dimension de la gestion relative aux *activités d'enseignement et de formation* sont les suivants : *organisation scolaire* (tableau 4.4 – page 130); *orientations et programmes locaux* (tableau 4.5 – page 132) et *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* (tableau 4.6 – page 134). Nous présentons le premier facteur soit celui de *l'organisation scolaire*.

4.3.1 Facteur : organisation scolaire

Le facteur *organisation scolaire* est composé de trois énoncés tel que le démontre le tableau 4.4. Ces énoncés concernent la *détermination des besoins en personnel enseignant*, la *répartition du temps alloué à chaque matière* et la *détermination des groupes élèves*.

Tableau 4.4

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : organisation scolaire

Énoncés du facteur : organisation scolaire	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation					
1.1 Déterminer les besoins en personnel enseignant (titulaires, spécialistes, dénombrement flottant).	10	2,78 Forte	2,44 Moyenne	1,67 Faible	2,30 Moyenne
1.2 Établir une répartition du temps alloué à chaque matière obligatoire et à option.	10	2,78 Forte	2,78 Forte	1,78 Faible	2,44 Moyenne
1.5 Déterminer les groupes-élèves.	10	2,89 Forte	2,56 Moyenne	2,22 Faible	2,56 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		2,81 Forte	2,59 Moyenne	1,89 Faible	2,43 Moyenne

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.1 : organisation scolaire, page 215).

L'analyse des résultats démontre que les directions du primaire estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative*, la moyenne des réponses étant établie à 2,81. Cependant, nous pouvons également constater que cette responsabilité reliée à la mission première des écoles ne répond pas à une échelle de valeurs qui la qualifierait de «très forte» ou «totale». Selon l'interprétation de l'auteure, il pourrait être possible que le fait de partager un nombre de personnel enseignant avec d'autres partenaires limite le sentiment de responsabilité des répondants.

Les résultats indiquent que les répondants estiment avoir moins de *latitude d'action* (2,59) que de *responsabilité administrative* (2,81) et considèrent le *niveau de financement* «faible» pour réaliser ces tâches (1,89). L'énoncé qualifiant le niveau de financement le plus faible est celui de la *détermination des besoins en personnel enseignant*. Le résultat est assez convaincant car 33,3% des répondants estiment que le *niveau de financement* est «nul» et 66,7% des autres le qualifient de «faible». Les répondants expriment ainsi leur mécontentement face au financement disponible pour combler les besoins en personnel enseignant. Cet élément semble affecter leur niveau d'autonomie en la matière.

Si nous analysons l'autonomie de gestion en fonction des énoncés, nous découvrons que pour l'ensemble des trois énoncés, les résultats se situent entre 2,30 et 2,56. Pour chacun des énoncés, l'autonomie de gestion est qualifiée de «moyenne». La moyenne globale (2,43) dénote une autonomie «moyenne» pour le facteur *organisation scolaire*. Les résultats détaillés des différents énoncés se retrouvent à l'appendice C (C.1 : organisation scolaire – page 215).

Bref, le facteur *organisation scolaire* est composé des trois énoncés suivants : *déterminer les besoins en personnel enseignant; établir une répartition du temps alloué à chaque matière obligatoire et à option; et déterminer les groupes-élèves*. La perception des répondants quant à la dimension *responsabilité administrative* est «forte» (2,81), leur *latitude d'action* est «moyenne» (2,59) et leur *niveau de*

financement est «faible» (1,89). L'autonomie globale est considérée «moyenne» (2,43) dans l'ensemble. L'organisation scolaire est le moteur de l'enseignement et les répondants semblent estimer leur autonomie de gestion comme «moyenne», mais celui-ci ne représente que le tiers de la dimension de gestion *activités d'enseignement et de formation*.

Le deuxième facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités d'enseignement et de formation* est le facteur *orientations et programmes locaux* et englobe deux énoncés soit : *les orientations de l'école et son approche éducative* ainsi que *l'enrichissement des programmes locaux*. Voyons les résultats.

4.3.2 Facteur : orientations et programmes locaux

Le facteur *orientations et programmes locaux* regroupe deux énoncés. Un premier concerne *les orientations de l'école* et l'autre, *l'adaptation et l'enrichissement des programmes locaux*. Le tableau 4.5 présente les résultats obtenus.

Tableau 4.5

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : orientations et programmes locaux

Énoncés du facteur : orientations et programmes locaux	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation					
1.3 Définir les orientations de l'école et son approche éducative.	10	3,11 Forte	3,00 Forte	2,22 Faible	2,78 Forte
1.4 Adapter et enrichir des programmes locaux d'étude pour répondre à des besoins particuliers.	10	2,56 Moyenne	2,78 Forte	2,11 Faible	2,48 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		2,83 Forte	2,89 Forte	2,17 Faible	2,63 Moyenne

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.2 : orientations de l'école et enrichissement des programmes locaux, page 216).

Globalement, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (2,83). Ce résultat a été diminué par l'énoncé relatif à *l'enrichissement des programmes locaux* (2,56) représentant une *responsabilité administrative* «moyenne». Les réponses à cet énoncé ont été partagées entre «faible» et «totale». La moyenne obtenue pour l'énoncé traitant des *orientations de l'école* étant de 3,11, la *responsabilité administrative* des répondants est qualifiée de «forte».

La *latitude d'action* est également «forte» (2,89) et elle est même plus forte que la *responsabilité administrative*, ce qui est étonnant car habituellement, nous constatons l'inverse. Le résultat provient également du deuxième énoncé relatif à *l'enrichissement des programmes locaux* car 44,4% des répondants estiment avoir une «forte» *latitude d'action* alors que 44,4% des répondants estiment avoir une «faible» *responsabilité administrative* face à cet énoncé. Le *niveau de financement* est considéré «faible» (2,17) et demeure relativement stable pour les deux énoncés. Il est à noter que 22,2% des répondants mentionnent qu'il n'y a pas de lien entre le niveau de financement et les tâches décrites pour les deux énoncés.

Si nous analysons l'autonomie de gestion en fonction des énoncés de gestion, nous découvrons qu'elle est considérée comme «forte» (2,78) pour l'énoncé traitant de la *définition des orientations de l'école* et «moyenne» pour l'énoncé relatif à *l'adaptation et l'enrichissement des programmes locaux* (2,48). L'analyse des moyennes dénote une autonomie de gestion «moyenne» (2,63), le *niveau de financement* venant encore une fois affecter le résultat à la baisse.

Bref, le facteur *orientation et programmes locaux* est composé des deux énoncés suivants : *définir les orientations de l'école et son approche éducative; adapter et enrichir des programmes locaux d'étude pour répondre à des besoins particuliers*. La perception des répondants quant à leur *responsabilité administrative* semble être «forte» (2,83), la *latitude d'action* semble également «forte» (2,89) et le *niveau de financement* semble «faible» (2,13). L'autonomie globale est considérée

«moyenne» (2,63) dans son ensemble. Le troisième et dernier facteur de la dimension reliée aux *activités d'enseignement et de formation* concerne le *remplacement, les frais de déplacements et le choix du matériel*.

4.3.3 Facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel

Ce facteur comprend trois énoncés qui ont trait : *au remplacement du personnel enseignant lors d'absences; à la gestion des frais de déplacement des spécialistes et au le choix du matériel didactique et du matériel d'enseignement*. Le tableau 4.6 fait état des moyennes obtenues.

Tableau 4.6

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel

Énoncés du facteur : remplacement, frais de déplacements et choix du matériel	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités d'enseignement et de formation					
1.6 Assurer le remplacement lors d'absences du personnel enseignant.	10	3,56 Très forte	3,56 Très forte	3,11 Forte	3,41 Forte
1.7 Gérer les frais de déplacement des spécialistes.	10	2,67 Moyenne	2,44 Moyenne	2,44 Moyen	2,52 Moyenne
1.8 Choisir le matériel d'enseignement approprié aux programmes d'études ainsi que le matériel didactique.	10	3,22 Forte	3,22 Forte	2,00 Faible	2,81 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,15 Forte	3,07 Forte	2,52 Moyen	2,91 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.3 : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel, page 217).

Globalement, les répondants semblent estimer avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,15) cependant, elle n'est pas considérée «très forte» ou «totale» à cause de l'énoncé traitant des *frais de déplacement*. Le résultat de cet énoncé soit 2,67, qualifie la *responsabilité administrative* de «moyenne». Cette réponse pourrait s'expliquer du fait que 33,3% des répondants estiment qu'ils ont une *responsabilité administrative* qualifiée de «nulle». Nous pouvons penser que ces répondants n'ont pas à gérer ces frais alors, il est possible qu'au lieu d'indiquer que l'énoncé n'était «pas applicable» dans les circonstances, ces répondants ont mentionné qu'elle était «nulle». Aussi, 55,5% des répondants ont mentionné avoir une «forte» *responsabilité administrative* pour le *choix du matériel* et non pas une «très forte» ou «totale». Ceci peut être dû au fait qu'ils doivent faire plusieurs consultations à ce chapitre. Notons que pour le *remplacement lors d'absence du personnel enseignant*, la *responsabilité administrative* est perçue comme étant «très forte» (3,56).

Les résultats démontrent que leur *latitude d'action* est également «forte» pour ce facteur (3,07). Notons que la *latitude d'action* est considérée «très forte» pour l'énoncé relatif à la tâche *d'assurer le remplacement du personnel lors d'absences* et obtient le résultat identique à celui de la *responsabilité administrative* soit 3,56. Le *niveau de financement* est qualifié de «moyen» (2,52). Notons particulièrement le résultat pour l'énoncé traitant du *remplacement lors d'absence du personnel enseignant*. Le résultat obtenu est 3,11 et semble représenter une perception de «fort» *niveau de financement*. Le résultat pourrait être dû au fait que les absences longue durée sont entièrement financées et que pour les absences courtes durées, les répondants semblent estimer leur *niveau de financement* «adéquat». Cependant, pour le *choix du matériel d'enseignement approprié aux programmes d'étude* et le *matériel didactique*, la perception des répondants semble refléter un «faible» (2,00) *niveau de financement*. En effet, 66,6% des répondants estiment leur *niveau de financement* comme étant «nul» ou «faible».

Si nous analysons l'autonomie de gestion en fonction des énoncés de gestion, nous découvrons que l'autonomie de gestion est «forte» pour le premier énoncé traitant du *remplacement du personnel lors d'absence*. Le résultat de 3,41 est à la limite supérieure de l'échelle de valeurs «forte». Il est à mentionner que les

répondants semblent estimer, pour cet énoncé, que le *niveau de financement* est «fort», ce qui est très étonnant si on compare ce résultat avec ceux des autres énoncés. Les répondants semblent mentionner par ce fait que cette tâche d'assurer le remplacement leur appartient et que le financement est «adéquat».

Au niveau de l'énoncé traitant des *frais de déplacement des spécialistes*, l'autonomie de gestion est qualifiée de «moyenne» (2,52) et dénote une faiblesse au *niveau du financement*. En effet, 22,2% des répondants indiquent qu'ils estiment avoir un *niveau de financement* «nul» alors que, selon les règles de répartition des ressources financières de la Commission scolaire Harricana, ces frais sont financés selon l'horaire réel des spécialistes. Nous pourrions penser qu'il est possible que si ces répondants n'ont pas à gérer ces frais, qu'ils aient indiqué un *niveau de financement* «nul» au lieu de la mention «non applicable». Les moyennes cumulatives pour l'analyse de l'autonomie se situant à 2,91, nous indiquent que l'autonomie de gestion est considérée «forte» pour ce facteur.

Bref, le facteur *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* est composé des trois énoncés suivants : *assurer le remplacement lors d'absences du personnel enseignant; gérer les frais de déplacement des spécialistes; et choisir le matériel d'enseignement approprié aux programmes d'études ainsi que le matériel didactique*. Les répondants estiment avoir une «forte» (3,15) *responsabilité administrative*, une «forte» *latitude d'action* (3,07) et un *niveau de financement* «moyen» (2,91) pour réaliser ces tâches de gestion. L'autonomie de gestion globale est qualifiée de «forte» (2,91).

En conclusion, la dimension *activités d'enseignement et de formation* est composée de trois facteurs provenant de huit énoncés. Les trois facteurs ont trait à *l'organisation scolaire; les orientations de l'école et l'enrichissement des programmes locaux; ainsi que les remplacements, frais de déplacement et choix du matériel*. Dans l'ensemble et selon l'échelle d'évaluation mentionnée, les répondants se disent avoir une «forte» *responsabilité administrative* (2,94), une «forte» *latitude d'action* (2,85) mais un «faible» (2,19) *niveau de financement* pour réaliser les tâches décrites par les énoncés.

La moyenne générale obtenue des dimensions de l'autonomie et pour la dimension de gestion *activités d'enseignement et de formation* étant de 2,66 (voir tableau 4.2 – page 111), nous indique que l'autonomie de gestion, selon les composantes retenues, est qualifiée de «moyenne». Ces résultats nous amènent à penser qu'il est étonnant que la *responsabilité administrative* ne soit que forte avec une moyenne de 2,94 sur une échelle de valeurs possible de quatre. Si les tâches ou les responsabilités de cette dimension demandent à la direction à consulter divers intervenants du milieu, nous pouvons nous demander si la perception de la *responsabilité administrative* peut varier en fonction des obligations de consultations? La section suivante concerne également des énoncés reliés de très près à la mission éducative et à ses obligations de consultations; voyons comment se comporte l'autonomie de gestion de la deuxième dimension de la gestion soit les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*.

4.4. Dimension : activités de soutien à l'enseignement et à la formation

Cette fonction regroupe des activités de soutien à l'enseignement et à la formation des élèves. On y comptabilise les dépenses relatives à des activités qui viennent appuyer, soutenir, compléter celles de la formation de base. La gestion des écoles, les moyens d'enseignement (bibliothèque, audiovisuel, informatique d'enseignement, service de reprographie), les différents services de soutien offerts à l'élève (vie scolaire, santé et services sociaux, soutien aux élèves ayant un handicap, psychologie, orthophonie, psychoéducation et éducation spécialisée, orthopédagogie, soutien à l'intégration et francisation, cours d'appoint, cours à domicile ou en milieu hospitalier, programmes particuliers de soutien et de formation) ainsi que les services d'animation et de développement pédagogique. L'appendice B page 209 présente le plan d'enregistrement comptable.

La dimension de gestion *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* comporte six facteurs soit :

- gestion des écoles;
- moyens d'enseignement;
- services complémentaires reliés aux activités étudiantes;
- services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance;
- services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté;
- les services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique.

Le tableau 4.7 (page 139) fait état des résultats obtenus suite au calcul des moyennes de chacun de ces facteurs et de la moyenne pour cette dimension, et ce, en lien avec les trois dimensions de l'autonomie. Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.15: ensemble des dimensions de la gestion, page 233).

L'analyse des données révèle que globalement, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,07), et particulièrement «très forte» pour les *activités complémentaires reliées au soutien des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (EHDA) ainsi que pour les *services complémentaires reliés aux activités étudiantes* avec un résultat de 3,56 pour chacun de ces énoncés. Il semble que six énoncés touchent de très près aux préoccupations premières de la direction d'établissement d'enseignement car elles concernent les services aux élèves et donc, semblent percevoir une «forte» *responsabilité administrative*. Le résultat le plus faible se situe au niveau des *services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique* et encore là, la *responsabilité administrative* est considérée «forte» (2,85).

Tableau 4.7

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les six facteurs de la dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation

Facteurs de la dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les facteurs
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Gestion des écoles	21	3,36 Forte	3,02 Forte	2,38 Moyen	2,92 Forte
Moyens d'enseignement	22	3,11 Forte	2,56 Moyenne	1,74 Faible	2,47 Moyenne
Services complémentaires reliés aux activités étudiantes	23	3,56 Très forte	3,52 Très forte	2,37 Moyen	3,15 Forte
Services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance (écart de 1,52)	23	3,11 Forte	2,78 Moyenne	1,59 Faible	2,49 Moyenne
Services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté (écart de 1,89)	23	3,56 Très forte	3,06 Forte	1,67 Faible	2,76 Forte
Services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique	24 25	2,85 Forte	2,26 Moyenne	1,85 Faible	2,32 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,07 Forte	2,65 Moyenne	2,00 Faible	2,58 Moyenne

En ce qui concerne la perception des répondants quant à la *latitude d'action* qu'ils estiment avoir, celle-ci est considérée «moyenne» dans l'ensemble (2,65). Notons toutefois que la *latitude d'action* pour le facteur des *services complémentaires reliés aux activités étudiantes* est considérée «très forte» (3,52). C'est donc dire qu'en matière d'activités étudiantes, les répondants estiment avoir une *latitude d'action* à la hauteur de leurs *responsabilités administratives*. Le résultat le plus faible concerne, tout comme pour la *responsabilité administrative*, le facteur relié aux *services pédagogiques, à la formation d'appoint et au développement pédagogique* (2,26), la *latitude d'action* est considérée «moyenne». Ce résultat nous semble surtout dû à la

tâche relative à l'organisation des cours à domicile où le Service de l'enseignement est possiblement plus présent au niveau de l'encadrement de l'activité.

La perception des directions concernant le *niveau de financement* est «faible» (2,00). Seulement deux activités ont eu des résultats plus élevés qualifiant le *niveau de financement* de «moyen» soit pour la *gestion des écoles* (2,38) et les *services complémentaires reliés aux activités étudiantes* (2,37). Le faible *niveau de financement* a été relevé pour quatre facteurs et la moyenne la plus basse revient au facteur des *services complémentaires reliés à l'animation et la surveillance* (1,59). Il semble qu'une fois de plus, le message du sous-financement pour réaliser les tâches est relevé. S'il y avait une marge de manœuvre financière disponible, celle-ci serait possiblement utilisée pour l'ensemble de ces activités.

Si nous analysons l'autonomie de gestion sous l'angle des facteurs de gestion, nous découvrons que trois facteurs ont une *autonomie de gestion* qualifiée de «forte» et les trois autres de «moyenne». Le facteur ayant le plus haut résultat soit 3,15 représente les *services complémentaires reliés aux activités étudiantes*. Ces activités étant directement sous le contrôle de la direction d'école et de son équipe. Le facteur ayant la plus basse moyenne soit 2,32 réfère aux *services pédagogiques et de formation d'appoint*. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les services pédagogiques sont représentés par la tâche reliée à l'animation passe-partout et que celle-ci n'étant pas gérée par l'ensemble des répondants, a peut-être eu pour effet d'influencer les résultats. Le résultat de la moyenne pour l'autonomie globale étant à 2,58 révèle encore une fois une *autonomie de gestion* qualifiée de «moyenne». La figure 4.4 nous montre comment varient les dimensions de l'autonomie des facteurs reliés à la dimension de la gestion *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*.

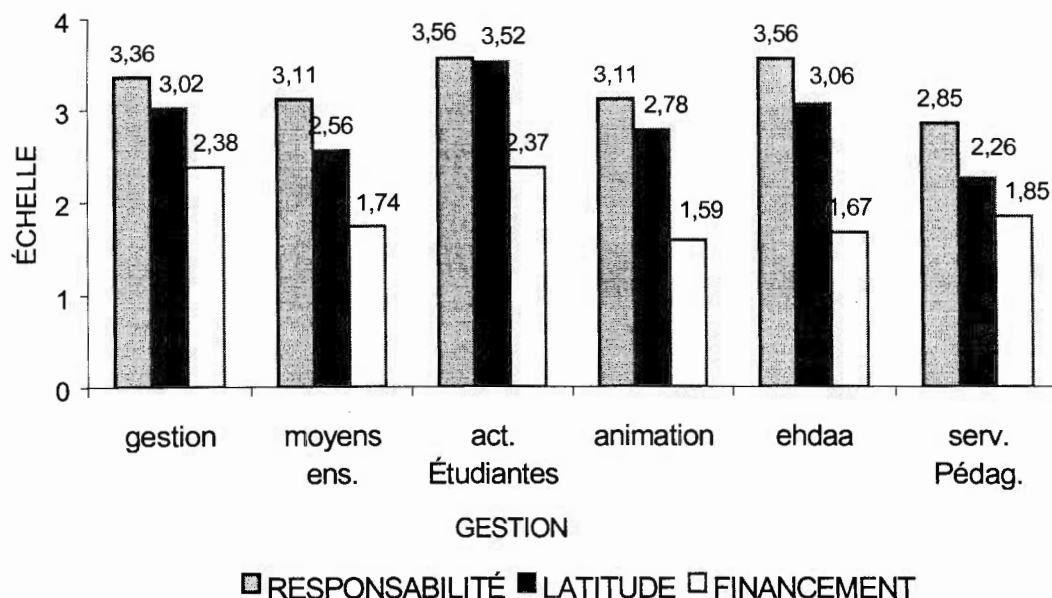


Figure 4.4 Moyennes d'évaluation des six facteurs de la dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation en lien avec les trois dimensions de l'autonomie

Cette figure révèle que l'écart le plus grand entre la perception de la *responsabilité administrative* et celle relative au *niveau de financement* est le facteur qui concerne les *services complémentaires reliés au soutien des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (EHDA) avec un écart de 1,89 (3,56 - 1,67). Les répondants semblent indiquer par ce fait le peu de financement qu'ils ont pour réaliser une tâche dont ils se sentent possiblement très responsable.

Suit en deuxième lieu le facteur relié aux *services d'animation et de surveillance*, l'écart étant de 1,52 (3,11 - 1,59). Encore une fois, les répondants semblent souligner qu'ils ont peu de financement pour réaliser ces tâches. L'écart le plus faible est représenté par le facteur relatif aux *services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique* avec un écart de 1,00 (2,85 - 1,85). Ce résultat semble indiquer que les répondants ont peu de financement pour

réaliser des tâches dont leur *responsabilité administrative* est considérée «forte» quoi qu'elle soit à la limite inférieure de l'échelle de valeurs selon le tableau 4.1 (page 108). Un écart de moins de 1,5 ne semble pas très significatif au niveau de l'analyse de l'insatisfaction des répondants.

Bref, la dimension *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* est composé des six facteurs suivants : gestion des écoles; moyens d'enseignement; services complémentaires reliés aux activités étudiantes; services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance; services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté; et services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique. Deux facteurs présentent un écart entre la perception de la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* plus élevé que 1,5, et par conséquent peut représenter des insatisfactions des répondants. En général, les répondants, par ce secteur névralgique pour les services aux élèves, semblent estimer avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,07), une *latitude d'action* «moyenne» (2,65) et un «faible» (2,00) *niveau de financement*. L'*autonomie de gestion* est donc qualifiée de «moyenne» (2,58).

L'analyse par facteur situera davantage les résultats. Les facteurs de la dimension de la gestion relative aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* sont les suivants : *gestion des écoles* (cinq énoncés); *moyens d'enseignement* (trois énoncés); *services complémentaires – activités étudiantes* (trois énoncés); *services complémentaires – animation et surveillance* (trois énoncés); *services complémentaires – élèves en difficultés* (deux énoncés); et finalement, *services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique* (trois énoncés) pour un total de six facteurs englobant 19 énoncés. Nous présentons le premier facteur soit celui de la gestion des écoles.

4.4.1 Facteur : gestion des écoles

Ce facteur est composé de cinq énoncés dont trois ont trait à la gestion des ressources humaines du personnel administratif soit : la détermination des besoins pour le personnel administratif; le remplacement du personnel de soutien administratif; et les besoins en surcroît de travail. Les autres énoncés concernent la gestion des fournitures pour l'école, et la gestion du service de reprographie. Le tableau 4.8 nous informe quant aux résultats des moyennes d'évaluation obtenues suite à la compilation des données.

Tableau 4.8

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : gestion des écoles

Énoncés du facteur : gestion des écoles	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.1 Déterminer les besoins pour le personnel administratif.	21	3,00 Forte	2,56 Moyenne	1,89 Faible	2,48 Moyenne
2.2 Décider du remplacement ou non du personnel de soutien administratif.	21	3,56 Très forte	3,33 Forte	2,67 Moyen	3,19 Forte
2.3 Déterminer les besoins en surcroît de travail.	21	3,33 Forte	2,89 Forte	2,11 Faible	2,78 Forte
2.4 Faire l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion.	21	3,33 Forte	3,11 Forte	2,56 Moyen	3,00 Forte
2.5 S'assurer du service de reprographie.	21	3,56 Très forte	3,22 Forte	2,67 Moyen	3,15 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,36 Forte	3,02 Forte	2,38 Moyen	2,92 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.4: gestion des écoles, pages 218 et 219).

Les résultats nous démontrent que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,36). Pour l'ensemble de ce facteur, 55,5% des répondants semblent estimer qu'ils ont une *responsabilité administrative* «totale». Le plus faible résultat à ce niveau concerne la tâche relative à la *détermination des besoins pour le personnel administratif*. Les répondants indiquent une «forte» *responsabilité administrative* (3,00), sans être ni «très forte» ni «totale» et cela pourrait s'expliquer par les limites des conventions collectives. Deux énoncés présentent un résultat de 3,56, et représente donc une «très forte» *responsabilité administrative*. Ceux-ci concernent le *remplacement ou non du personnel de soutien administratif* et le *service de reprographie*. Les répondants n'ont possiblement pas à consulter leurs collègues pour ces tâches et nous pouvons donc prétendre qu'ils en ressentent une plus grande responsabilité.

Les résultats démontrent également que les répondants semblent considérer avoir une «forte» *latitude d'action* (3,02). La *latitude d'action* dont le résultat est le plus élevé est l'énoncé ayant trait à la décision de *remplacer ou non le personnel* soit 3,33 et est en lien avec la *responsabilité administrative* la plus élevée. Le résultat le plus faible concerne encore une fois l'énoncé relatif à la *détermination des besoins en personnel administratif* soit 2,56. C'est d'ailleurs le seul énoncé ayant le résultat en dessous de 3,00 et considéré comme *latitude d'action* «moyenne». Un autre fait à souligner est que pour les deux énoncés traitant de la détermination des besoins pour le personnel administratif et les besoins en surcroît de travail, l'écart entre les résultats au niveau de la *responsabilité administrative* et la *latitude d'action* est plus fort que pour les autres énoncés. Ces écarts sont de 0,44 (3,00 - 2,56) et 0,54 (3,33 - 2,89) alors que pour les autres énoncés, les écarts se situent entre 0,22 et 0,34. Peut-être que la *latitude d'action* pour ces énoncés est moins grande due en partie au fait que les répondants n'ont pas beaucoup de latitude relativement à la gérance des conventions collectives.

Le *niveau de financement* est considéré «moyen» (2,38). Notons que le résultat obtenu pour trois énoncés suivants : *décider du remplacement ou non du personnel de soutien administratif* (2,67); *faire l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion* (2,56); et *s'assurer de la reprographie* (2,67) qualifient le *niveau*

de *financement* de «moyen», ce qui est un bon résultat comparativement aux autres énoncés, alors que les deux autres énoncés qualifient le *niveau de financement* de «faible» soit : *déterminer les besoins pour le personnel administratif* (1,89) et *déterminer les besoins en surcroît de travail* (2,11). Ce résultat pourrait s'expliquer du fait que les répondants ont peu de marge de manœuvre financière pour faire des ajouts de ressources humaines.

La moyenne la plus basse obtenue réfère la dimension de l'autonomie de gestion de l'énoncé traitant de la *détermination des besoins en personnel administratif* (2,48). Les répondants semblent démontrer par ce fait qu'il y a peu de place pour réaliser cette tâche vu le peu de financement disponible. Toutefois, l'autonomie de gestion globale pour l'ensemble de ce facteur est considérée «forte» selon notre échelle d'évaluation avec une moyenne de 2,92. La moyenne la plus forte étant le facteur relié à la *décision du remplacement ou non du personnel de soutien administratif* (3,19), donc l'*autonomie de gestion* est considérée «forte».

Bref, le facteur *gestion des écoles* est composé des cinq énoncés suivants :

- déterminer les besoins pour le personnel administratif;
- décider du remplacement ou non du personnel de soutien administratif;
- déterminer les besoins en surcroît;
- faire l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion;
- s'assurer du service de reprographie.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,36), une «forte» *latitude d'action* (3,02) et un *niveau de financement* «moyen» (2,38). L'*autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (2,92). Le deuxième facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* a trait aux *moyens d'enseignement*.

4.4.2 Facteur : moyens d'enseignement

Ce facteur englobe trois énoncés relatifs aux technologies de l'information et des communications ainsi qu'au service de bibliothèques et d'audiovisuel. Le tableau 4.9 fait état des résultats obtenus à la suite de la compilation des données.

Tableau 4.9

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : moyens d'enseignement

Énoncés du facteur : moyens d'enseignement	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les facteurs
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.6 Préparer le plan d'intégration des nouvelles technologies d'information et de communication.	22	2,67 Moyenne	2,33 Moyenne	1,67 Faible	2,22 Faible
2.7 S'assurer que les ordinateurs et ses composantes fonctionnent. (Écart de 1,55)	22	3,44 Forte	2,56 Moyenne	1,89 Faible	2,63 Moyenne
2.8 Organiser les services de bibliothèques et d'audiovisuel. (Écart de 1,55)	22	3,22 Forte	2,78 Forte	1,67 Faible	2,56 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,11 Forte	2,56 Moyenne	1,74 Faible	2,47 Moyenne

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.5: moyens d'enseignement, page 220).

Comme le démontre les résultats, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,11) à l'égard des tâches décrites sauf pour l'énoncé ayant trait à la *préparation du plan d'intégration des nouvelles technologies d'information et de communication*. Celle-ci est qualifiée de «moyenne» (2,67), car 33,3% des répondants signifient que leur *responsabilité administrative* est «faible» et voir même «nulle». Les deux autres énoncés présentent de hauts résultats et concernent le *fonctionnement des ordinateurs et de leurs composantes* (3,44) ainsi

que *l'organisation des services d'audiovisuel et de la bibliothèque* (3,27). Les répondants semblent être très concernés par ces deux énoncés.

La *latitude d'action* est considérée «moyenne» (2,56) et représente une moyenne relativement stable pour les trois énoncés. Ceci pourrait signifier que même si les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative*, la *latitude d'action* est beaucoup moindre. En effet, l'écart entre les résultats de la perception de la *responsabilité administrative* et celle de la *latitude d'action* est important ($3,11 - 2,56 = 0,55$) comparativement aux autres facteurs. Ceci indique que les répondants semblent avoir beaucoup moins de *latitude d'action* que le *niveau de responsabilité administrative* le demande. Ces écarts s'expliquent peut-être par le fait que pour les services de bibliothèque, un personnel est attiré pour l'ensemble des écoles primaires et pour les composantes des ordinateurs, les directions d'établissement d'enseignement du primaire doivent être en lien avec les services informatiques et peuvent dépendre un peu de leur horaire.

Le *niveau de financement* estimé pour réaliser ces tâches est considéré «faible» (1,74). Cela pourrait être dû au fait que le financement d'une partie d'une ressource en bibliothèque est alloué pour l'ensemble des écoles primaires. Cependant, selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, les livres de bibliothèque semblent être inclus dans le budget de l'école, mais sans ratio de dépense spécifique. Pour les ordinateurs, les directions semblent attendre la plupart du temps des plans de relance du MEQ. Pour le perfectionnement des ordinateurs et leurs composantes, les directions doivent possiblement travailler en concertation avec le service des ressources informatiques.

L'autonomie de gestion concernant le *plan d'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications* est considérée «faible» (2,22). Par ce résultat, les répondants semblent indiquer qu'ils sont plus ou moins concernés par cette tâche. Pour les deux autres énoncés, *l'autonomie de gestion* est considérée de «moyenne» (2,63 et 2,56) et représentent des écarts importants entre la perception de la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement*.

Bref, le facteur *Moyens d'enseignement* est composé des trois énoncés suivants :

- préparer le plan d'intégration des nouvelles technologies d'information et de communication;
- s'assurer que les ordinateurs et ses composantes fonctionnent;
- organiser les services de bibliothèques et d'audiovisuel.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,11), une «moyenne» *latitude d'action* (2,56) et un «faible» *niveau de financement* (1,74). L'*autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «moyenne» (2,47). Le troisième facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* concerne les *services complémentaires ayant trait aux activités étudiantes*.

4.4.3 Facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes

Ce facteur est composé de trois énoncés ayant trait à l'organisation des activités étudiantes, au programme de ces activités et à l'organisation de la rentrée des élèves. Le tableau 4.10 fait état des résultats obtenus.

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.6: services complémentaires reliés aux activités étudiantes, page 221).

Tableau 4.10

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes

Énoncés du facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.11 S'assurer de l'organisation des sorties éducatives.	23	3,67 Très forte	3,67 Très forte	2,67 Moyen	3,33 Forte
2.12 Planifier le programme d'activités étudiantes pour l'école. (Écart de 1,56)	23	3,56 Très forte	3,67 Très forte	2,11 Faible	3,11 Forte
2.13 S'assurer de l'organisation de la rentrée des élèves.	23	3,44 Forte	3,22 Forte	2,33 Moyen	3,00 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,56 Très forte	3,52 Très forte	2,37 Moyen	3,15 Forte

Comme nous pouvons le constater, les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,56) ainsi qu'une «très forte» *latitude d'action* (3,52) mais un *niveau de financement* «moyen» (2,37). Le haut niveau de *responsabilité administrative* et de *latitude d'action* pourraient s'expliquer du fait que ces activités relèvent directement de la direction d'établissement et de son milieu propre. Ce sont des tâches qui ne demandent possiblement pas d'autorisation particulière de la commission scolaire.

Quant au *niveau de financement*, il est considéré «moyen» (2,37) et non pas «faible» comme plusieurs autres facteurs. Cependant, il est étonnant de constater que 33,3% des répondants ont mentionné que le *niveau de financement* est «nul» pour réaliser ces activités alors que 33,3% également répondent qu'il est «faible». 22,2% des répondants estiment qu'il est «fort» et même «total». Les répondants ne semblent

pas avoir une idée commune à ce chapitre. Cela pourrait être dû au fait que le financement de ces activités n'est pas présenté de façon spécifique dans un ratio, alors cela pourrait porter à confusion pour certains répondants. Notons également l'écart entre les résultats obtenus pour la *responsabilité administrative* (3,56) et le *niveau de financement* (2,11) en ce qui a trait à l'énoncé traitant de la *planification du programme des activités étudiantes* où les répondants semblent estimer avoir peu de ressources pour réaliser une tâche dont ils se sentent particulièrement très responsables.

Si nous analysons l'autonomie de gestion en fonction des énoncés de gestion, nous découvrons que *l'autonomie de gestion* est considérée «forte» pour tous les énoncés et que la moyenne des résultats est relativement stable variant de 3,00 à 3,33. Dans l'ensemble, *l'autonomie de gestion* de ce facteur est considérée «forte» avec une moyenne de 3,15.

Bref, le facteur *Services complémentaires reliés aux activités étudiantes* est composé des trois énoncés suivants :

- s'assurer de l'organisation des sorties éducatives;
- planifier le programme d'activités étudiantes pour l'école;
- s'assurer de l'organisation de la rentrée des élèves.

Les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,56), une «très forte» *latitude d'action* (3,52) et un *niveau de financement* «moyen» (2,37). *L'autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (3,15). Le quatrième facteur de dimension de gestion reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* concerne les *services complémentaires ayant trait à l'animation et à la surveillance*.

4.4.4 Facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance

Ce facteur est composé de trois énoncés ayant trait à l'animation pastorale, à l'encadrement pour la période du midi, et à l'organisation des services de santé. Le tableau 4.11 fait état des résultats obtenus.

Tableau 4.11

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance

Énoncés du facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.10 Mettre en place les services d'animation pastorale.	23	2,33 Moyenne	2,56 Moyenne	1,56 Faible	2,15 Faible
2.14 Voir à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'école. (Écart de 1,89)	23	3,89 Très forte	3,33 Forte	2,00 Faible	3,07 Forte
2.16 Préparer l'organisation physique des services de santé.	23	3,11 Forte	2,44 Moyenne	2,22 Faible	2,26 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,11 Forte	2,78 Forte	1,59 Faible	2,49 Moyenne

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.7: services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance, page 222).

Les résultats démontrent que les répondants semblent estimer avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,11) malgré le résultat obtenu pour l'énoncé traitant de la *mise en place des services d'animation pastorale* (2,33). En effet, pour

cet énoncé, 44,4% des répondants affirment n'avoir qu'une «faible» *responsabilité administrative* et 22,2% estiment que la tâche est «non applicable» à la *responsabilité administrative*. Ce résultat pourrait être expliqué par l'encadrement du Service de l'enseignement pour le service d'animation pastorale. Le sentiment de *responsabilité administrative* a été relevé particulièrement au niveau de *l'encadrement et de l'organisation des activités pour les élèves qui dînent à l'école* (3,89) qualifiant la *responsabilité administrative* de «très forte».

La *latitude d'action* est qualifiée de «forte» (2,78). Cependant, pour l'énoncé traitant de *l'encadrement des dîneurs*, les répondants semblent estimer qu'ils ont une «forte» *latitude d'action* (3,33). Le résultat plus faible concerne la *préparation de l'organisation physique des services de santé* où les répondants semblent estimer avoir une *latitude d'action* qualifiée de «moyenne» (2,44). Notons également que pour l'énoncé qui a trait à la *mise en place des services d'animation pastorale*, la *latitude d'action* (2,56) est plus grande que la *responsabilité administrative* (2,33), ce qui est non habituel comparativement aux autres résultats.

Le *niveau de financement* dans son ensemble est considéré «faible» encore une fois par les répondants (1,59). Une surprise concerne le *niveau de financement* estimé pour *l'encadrement des dîneurs*. En effet, 33,3% des répondants estiment que le *niveau de financement* est «nul» pour réaliser cette activité alors que, selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, le financement tient compte des coûts de surveillance du midi. Après trois ans de décentralisation du financement, il demeure possible que certaines notions soient mal comprises ou mal interprétées par les directions d'établissement d'enseignement du primaire.

Si nous analysons *l'autonomie de gestion* en fonction des énoncés de gestion, il semble que la *mise en place des services d'animation pastorale* ne préoccupe pas tellement les répondants, car leur perception quant à leur *responsabilité administrative* est «moyenne» (2,33) ainsi que leur *latitude d'action* (2,56) et leur *niveau de financement* est considéré «faible» (1,56). *L'autonomie de gestion* est considérée «faible» (2,15). Cependant, en ce qui a trait à *l'organisation et l'encadrement d'activités des dîneurs*, *l'autonomie de gestion* est qualifiée de «forte» (3,07), les

répondants se sentant peut-être très responsables mais semblent réitérer leur «faible» *niveau de financement* à ce chapitre. D'ailleurs l'écart entre le résultat pour la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* est de 1,89 (3,89 – 2,00) à cet énoncé et représente donc une préoccupation à analyser. Dans l'ensemble, *l'autonomie de gestion* pour ce facteur se qualifie de «moyenne» avec un résultat de 2,49.

Bref, le facteur *Services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance* est composé des trois énoncés suivants :

- mettre en place les services d'animation pastorale;
- voir à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'école;
- préparer l'organisation physique des services de santé.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,11), une «forte» *latitude d'action* (2,78) et un «faible» *niveau de financement* (1,59). *L'autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «moyenne» (2,49). Le cinquième facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* concerne les *services complémentaires ayant trait aux élèves en difficulté*.

4.4.5 Facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté

Ce facteur est composé de deux énoncés et traite des services de psycho-éducation et du plan d'intervention pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Le tableau 4.12 fait état des résultats obtenus.

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.8: services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté, page 223).

Tableau 4.12

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec le facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté

Énoncés du facteur : services complémentaires reliés aux élèves en difficulté	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.9 Mettre en place les services de psychoéducation. (Écart de 2,00)	23	3,44 Forte	2,89 Forte	1,44 Très faible	2,59 Moyenne
2.15 S'assurer d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. (Écart de 1,78)	23	3,67 Très forte	3,22 Forte	1,89 Faible	2,93 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,56 Très forte	3,06 Forte	1,67 Faible	2,76 Forte

Nous pouvons observer un sentiment de «très forte» *responsabilité administrative* des répondants à l'égard de ces tâches de gestion (3,56). Notons le résultat particulièrement fort de 3,67 en ce qui a trait à la tâche de *s'assurer d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. En effet, 66,6% des répondants semblent estimer que leur *responsabilité administrative* est «totale» alors que les autres 33,3% semblent penser qu'elle est «forte». La *latitude d'action* est considérée «forte» (3,06), et nous pouvons constater qu'elle est moins forte que la *responsabilité administrative* (3,56). Pour l'énoncé traitant de la *mise en place des services de psychoéducation*, la *latitude d'action* et la *responsabilité administrative* sont considérées «fortes» mais le résultat est moins élevé pour la *latitude d'action* soit 2,89 comparativement à 3,44.

Le *niveau de financement* que les répondants semblent estimer avoir est considéré «faible» (1,67) et est placé à la limite inférieure selon l'échelle de valeurs. En effet, le *niveau de financement* est considéré «faible» et particulièrement «très faible» (1,44) pour l'énoncé traitant de la *mise en place des services de psychoéducation*. Cela pourrait s'expliquer par le fait que ces services sont au cœur des préoccupations de l'école car les parents demandent de plus en plus de services et cela exige peut-être beaucoup d'énergie de la part des employés de l'école.

Le *niveau de financement*, surtout en ce qui concerne les *services de psychoéducation*, ne suit pas la demande et nous pouvons interpréter ce résultat comme un cri d'alarme. En effet, l'écart entre la perception de la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* est de 2,00 (3,44 - 1,44) pour cet énoncé et de 1,58 (3,67 - 1,89) pour le *plan d'intervention*. Lorsque l'écart se situe à plus de 1,5, nous pouvons penser que la situation est problématique et que le *niveau de financement* ne suit pas le niveau de *responsabilité administrative*. Toutefois, selon notre échelle d'évaluation, *l'autonomie de gestion* reliée à ce facteur est considérée «forte» (2,76).

Bref, le facteur *Services complémentaires reliés aux élèves en difficulté* est composé des deux énoncés suivants :

- mettre en place les services de psycho-éducation;
- s'assurer d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,56), une «forte» *latitude d'action* (3,06) et un «faible» *niveau de financement* (1,67). *L'autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (2,76). Le sixième et dernier facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* concerne les *services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique*.

4.4.6 Facteur : services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique

Ce facteur comporte trois énoncés relatifs aux services d'orthopédagogie, de cours de rattrapage ou autres cours spéciaux et de l'organisation des services d'animation «passe-partout» réservé aux maternelles quatre ans. Le tableau 4.13 fait état des résultats obtenus.

Tableau 4.13

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique

Énoncés du facteur : services spéciaux et développement pédagogique	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités de soutien à l'enseignement et à la formation					
2.17 Organiser des services d'orthopédagogie. (Écart de 2,00)	24	3,67 Très forte	2,44 Moyenne	1,67 Faible	2,59 Moyenne
2.18 Organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique. (Cours à domicile, cours de rattrapage etc.)	24	2,44 Moyenne	2,00 Faible	1,44 Très faible	1,96 Faible
2.19 Préparer l'organisation physique des services d'animation de passe-partout.	25	2,44 Moyenne	2,33 Moyenne	2,44 Moyenne	2,41 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		2,85 Forte	2,26 Moyenne	1,85 Faible	2,32 Moyenne

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.9: services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique, page 224).

Les résultats démontrent que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (2,85). Cette *responsabilité administrative* est particulièrement démarquée par l'énoncé traitant des *services d'orthopédagogie* (3,67). En effet, 77,7% des répondants estiment que leur *responsabilité administrative* est «totale» et 11,1% estiment qu'elle est «forte». Pour les deux autres énoncés, la *responsabilité administrative* est considérée comme «moyenne» (2,44). Ce résultat pourrait nous laisser croire que les répondants ne se sentent pas vraiment concernés par ces tâches.

La *latitude d'action* est considérée «moyenne» (2,26). Ce résultat est particulièrement faible si nous le comparons aux autres facteurs analysés précédemment (services complémentaires). La *latitude d'action* obtient des résultats assez faibles pour les deux énoncés traitant de l'organisation des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique (2,00) et de la préparation de l'organisation physique des services d'animation passe-partout (2,33). Notons qu'ils suivent la tendance des résultats pour la *responsabilité administrative*.

Le *niveau de financement* est considéré comme «faible» (1,85) et remarquons qu'il est considéré «très faible» (1,44) pour *l'organisation des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique*. Il semble que les directions d'établissement d'enseignement au primaire à la CSH n'ont pas vraiment à donner des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique et, selon les règles de répartition des ressources financières de cette dernière, il semble qu'il n'y a pas de financement attribué à cet élément, ce qui pourrait expliquer ce résultat.

L'analyse des résultats par énoncé, nous fait découvrir qu'au niveau des *services d'orthopédagogie*, la *responsabilité administrative* que les répondants estiment avoir est «très forte» (3,67) mais la *latitude d'action* est considérée «moyenne» (2,44) car 55,5% des répondants estiment que leur *latitude d'action* est «faible» alors que les autres estiment avoir une «forte» *latitude d'action*. Pour ce qui est du *niveau de financement* (1,67), 33,3% des répondants estiment avoir un *niveau de financement* «nul» alors que 66,7% estiment qu'il est «faible». Encore une fois, l'écart entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* étant de 2,00

(3,67 - 1,67) semble indiquer une problématique de financement à l'égard d'une activité très surveillée par le milieu immédiat de l'école. En somme, *l'autonomie de gestion* pour cet énoncé est considérée «moyenne» dans les circonstances avec un résultat de 2,59.

En ce qui a trait à *l'organisation des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique* (cours à domicile, cours de rattrapage, etc.), 33,3% des répondants signalent que leur *responsabilité administrative* est «faible» par rapport à cette tâche et 44,4% mentionnent avoir une *responsabilité administrative* de «forte» à «totale»; c'est donc un résultat plutôt partagé soit 2,44. En ce qui concerne la *latitude d'action*, elle est qualifiée de «faible» (2,00), car 66,7% des répondants disent que leur *latitude d'action* est «faible». Le *niveau de financement* est considéré «très faible» (1,44). En effet, 44,4% des répondants estiment que le *niveau de financement* est «nul» alors que 22,2% mentionnent qu'il est «faible». *L'autonomie de gestion* liée à cet énoncé est considérée «faible» avec un résultat de 1,96. Cependant, l'écart entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* étant de 1,00 (2,44 - 1,44), semble nous indiquer que même si le *niveau de financement* est considéré «très faible», la *responsabilité administrative* étant «moyenne», cela ne pose pas de problème majeur quant à l'insatisfaction des répondants. D'ailleurs, à cet énoncé, les résultats sont très partagés quant à la *responsabilité administrative*, ce qui n'est pas le cas pour la *latitude d'action* car 66,7% des répondants affirment avoir une «faible» *latitude d'action* et quant au *niveau de financement*, 66,7% des répondants estiment qu'il est soit «nul» ou «sans lien» avec la tâche.

Enfin, pour l'énoncé traitant des *services d'animation passe-partout*, la *responsabilité administrative* des répondants est considérée «moyenne» (2,44). Cependant, il est important de mentionner que 33,3% des répondants n'étaient pas concernés par cet énoncé et a donc eu un effet négatif sur les résultats car 55,6% des répondants estimaient avoir une «forte» *responsabilité administrative*. Les résultats au niveau de la *latitude d'action* sont partagés par les répondants concernés passant de «faible» à «totale», ce qui explique le résultat de latitude d'action «moyenne» de 2,33. Enfin, le *niveau de financement* estimé pour ces mêmes répondants aurait été qualifié de «fort» niveau mais vu que cet énoncé n'impliquait que six personnes sur neuf, le

résultat quant au *niveau de financement* s'est révélé «moyen» soit 2,44. Il nous semble important de préciser que ce service est entièrement subventionné.

Bref, le facteur *Services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique* est composé des trois énoncés suivants :

- organiser des services d'orthopédagogie;
- organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique (cours à domicile, cours de rattrapage etc.);
- préparer l'organisation physique des services d'animation de passe-partout.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (2,85), une *latitude d'action* «moyenne» (2,26) et un «faible» *niveau de financement* (1,85). L'*autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «moyenne» (2,32).

En résumé, la dimension de gestion *Activités de soutien à l'enseignement et à la formation* est composée de six facteurs provenant de dix-neuf énoncés (réf. : tableau 4.7 page 139). Les six facteurs sont les suivants :

- gestion des écoles;
- moyens d'enseignement;
- services complémentaires reliés aux activités étudiantes;
- services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance;
- services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficulté;
- services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique.

Les résultats indiquent que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,07). La *latitude d'action*, avec un résultat de 2,65, est considérée «moyenne», ceci étant dû à la «faible» *latitude d'action* concernant les facteurs reliés aux *moyens d'enseignement* ainsi qu'aux *services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique*. Enfin, le *niveau de financement* est considéré «faible» avec une moyenne de 2,00.

L'*autonomie de gestion* de l'ensemble des trois dimensions de l'autonomie est qualifiée de «moyenne» avec un résultat de 2,58. Notons également que certains énoncés font ressortir une insatisfaction de la part des répondants, et ce, par l'analyse de l'écart entre la perception de la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement*. Ces énoncés concernent les facteurs reliés au *fonctionnement des ordinateurs*; à *l'organisation et à l'encadrement d'activités pour les élèves qui dînent à l'école sur l'heure du midi*; à *la mise en place des services de psychoéducation*; à *l'établissement d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*; et les *services d'orthopédagogie*.

L'*autonomie de gestion* étant qualifiée de «moyenne» (2,58) pour la dimension de gestion *Activités de soutien à l'enseignement et à la formation*, les résultats nous amènent à nous interroger sur l'effet qu'aura la réforme sur ce secteur qui est au cœur des préoccupations pédagogiques des directions d'établissement. Le *niveau de financement* étant jugé «faible» pour réaliser les tâches, nous pouvons nous interroger à savoir qu'un réinvestissement monétaire pourrait être bénéfique afin d'améliorer la perception de l'autonomie de gestion.

La section suivante traitera de la troisième dimension de gestion soit les *Activités administratives*. C'est le secteur comportant le moins d'énoncés et qui, sans diminuer son importance, est moins pédagogique vu sa particularité administrative. Rappelons que les dimensions de gestion proviennent de la nomenclature du manuel de normalisation du MEQ. En conséquence, il est normal de constater que les activités administratives relèvent moins des écoles. Une partie de la gestion est incluse dans les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* soit le facteur de *gestion des écoles*. Toutefois, nous respectons la nomenclature du MEQ car cette

subdivision est connue et elle nous aide à nous situer dans les énoncés reliés aux tâches de gestion en lien avec les décisions financières. Voyons donc ces résultats.

4.5 Dimension : activités administratives

Selon le manuel de normalisation du MEQ, cette fonction regroupe les champs d'activités relatifs aux dépenses administratives. Elle se divise entre les champs d'activités suivants : les comités, les services corporatifs (informatique de gestion, messagerie et téléphonie, l'accueil des employés, la publicité, les mauvaises créances, les cotisations, les avis publics, les frais juridiques) et le perfectionnement des différents personnels (voir l'appendice B page 209).

La dimension des activités administratives est composée de deux facteurs : conseil d'établissement et services corporatifs; et perfectionnement. Le tableau 4.14 fait état des résultats obtenus.

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.15: ensemble des dimensions de la gestion, page 223).

Tableau 4.14

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les deux facteurs de la dimension de gestion : activités administratives

Facteurs de la dimension de gestion : activités administratives	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les facteurs
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Conseil d'établissement et services corporatifs	51 53	3,67 Très forte	3,30 Forte	2,33 Moyenne	3,10 Forte
Perfectionnement (Écart de 1,5)	55	3,39 Forte	3,00 Forte	1,89 Faible	2,76 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,61 Très forte	3,32 Forte	2,11 Faible	3,01 Forte

Globalement, les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,61). En effet, pour l'ensemble des deux facteurs, 68,5 % des répondants estiment leur *responsabilité administrative* comme étant «totale» et 25,9 % l'estiment «forte». La *latitude d'action* (3,32) est considérée «forte» pour les deux facteurs. Le *niveau de financement* (2,11) est qualifié encore une fois de «faible». Cette faiblesse provient principalement du facteur *perfectionnement* dont le résultat se situe à 1,89; car 82,9 % (Voir appendice C : C.11 perfectionnement page 227) des répondants estiment leur *niveau de financement* soit «nul» ou «faible». Ce résultat est étonnant, car selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, le perfectionnement est identifié pour les enseignants et l'est également pour les personnels autres qu'enseignants. L'*autonomie de gestion* pour cette dimension est qualifiée de «forte» avec un résultat de 3,01. La figure 4.5 permet de visualiser les résultats sous forme de graphique montrant ainsi comment varient les dimensions de l'autonomie des facteurs reliés à la dimension Activités administratives.

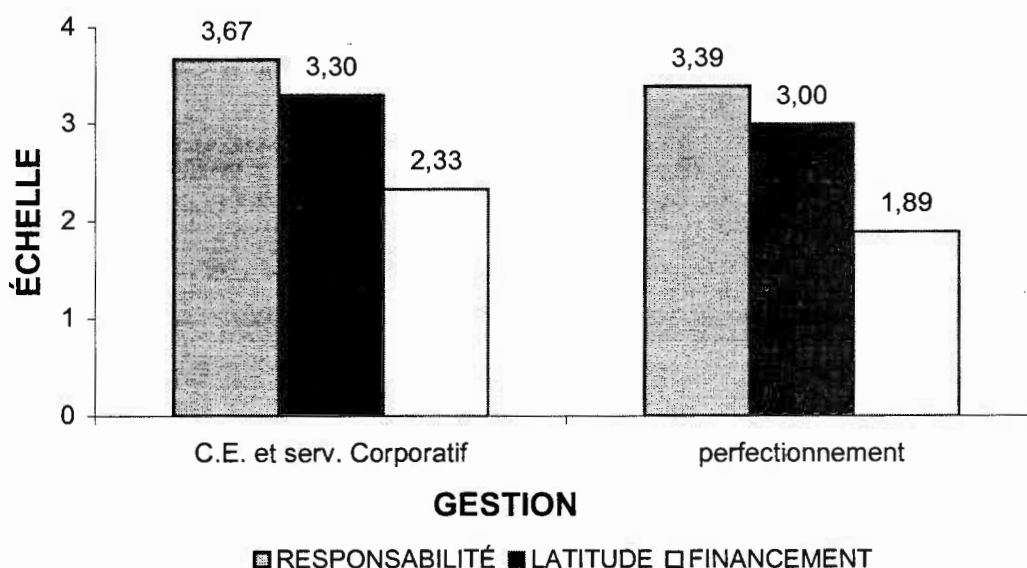


Figure 4.5 Moyennes d'évaluation des deux facteurs de la dimension de gestion : activités administratives en lien avec les trois dimensions de l'autonomie

L'écart entre les résultats reliés à la *responsabilité administrative* et à la *latitude d'action* est relativement uniforme soit 0,37 (3,67 – 3,30) et 0,39 (3,39 – 3,00). Cependant, l'écart entre les résultats reliés à la *latitude d'action* et le *niveau de financement* est différent car pour le premier facteur, l'écart est de 0,97 (3,30 – 2,33) alors que pour le deuxième, il est de 1,11 (3,00 – 1,89). L'écart global entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* est de 1,34 (3,67 – 2,33) pour le facteur *conseil d'établissement et services corporatifs* et de 1,50 (3,39 – 1,89) pour le facteur *perfectionnement*. Les résultats nous portent à penser que les répondants semblent estimer qu'ils ont un «faible» *niveau de financement* pour réaliser des tâches dont ils perçoivent une «très forte» *responsabilité administrative*.

Les sections suivantes présentent les résultats pour chacun des facteurs de la dimension de la gestion relative aux *activités administratives*. Ces facteurs sont les suivants : conseil d'établissement et services corporatifs ainsi que perfectionnement.

4.5.1 Facteur : conseil d'établissement et services corporatifs

Ce facteur est composé de quatre énoncés ayant trait au travail relié à la tenue du conseil d'établissement, à la publicité, à l'accueil des employés et au service de messagerie et de téléphonie. Le tableau 4.15 indique les résultats d'analyse.

Tableau 4.15

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : conseil d'établissement et services corporatifs

Énoncés du facteur : conseil d'établissement et services corporatifs Dimension de gestion : services corporatifs	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
5.1 Assumer le travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement. (Écart de 1,67)	51	3,78 Très forte	3,67 Très forte	2,11 Faible	3,19 Forte
5.2 Coordonner la publicité et l'information. (Écart de 1,78)	53	3,56 Très forte	3,11 Forte	1,78 Faible	2,81 Forte
5.3 Accueillir les employés en début d'année.	53	3,78 Très forte	3,56 Très forte	2,33 Moyen	3,22 Forte
5.4 S'assurer des services de messagerie et de téléphonie.	53	3,67 Très forte	3,22 Forte	2,89 Forte	3,26 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,67 Très forte	3,30 Forte	2,33 Moyen	3,10 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.10: conseil d'établissement et services corporatifs, pages 225 et 226).

Ces résultats semblent nous indiquer que les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,67). Celle-ci l'est pour l'ensemble des quatre énoncés. La réponse est très révélatrice avec un haut taux de *responsabilité administrative*. La *latitude d'action* (3,30) est considérée «forte» et particulièrement «très forte» (3,56) pour l'énoncé traitant de l'*accueil des employés en début d'année* et celui traitant du *travail de préparation de la tenue des conseils d'établissement*. Le *niveau de financement* (2,33) est qualifié de «moyen». Notons que pour les services

de messagerie et de téléphonie, les répondants semblent estimer avoir un «fort» *niveau de financement*. D'ailleurs, le plan de répartition des ressources financières de la CSH semble prendre cet élément en compte lors de la distribution des ressources. Toutefois, cet élément n'est pas identifié comme tel.

Les activités de ce facteur concernent le travail de la direction d'établissement et il y a peu d'obligations légales de consultation ou autres. Il semble que plusieurs répondants ne font pas le lien entre les tâches reliées à ce facteur et le niveau de financement. En fait, pour les deux premiers énoncés, 33,3% des répondants ont indiqué «non applicable» lorsqu'il est question du *niveau de financement*. Les réponses à la question du *niveau de financement* sont très partagées passant du qualificatif «nul» à celui de «total». L'écart entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* pour ces deux premiers énoncés semble indiquer que les répondants ont un «faible» *niveau de financement* pour réaliser des tâches dont ils se sentent très responsables.

L'autonomie de gestion globale est évaluée à «forte» (3,10) pour ce facteur, et ce, malgré le faible résultat associé au *niveau de financement*. Au niveau des énoncés, *l'autonomie de gestion* est considérée «forte» pour chacun de ceux-ci.

Bref, le facteur *Conseil d'établissement et services corporatifs* est composé des quatre énoncés suivants :

- assumer le travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement;
- coordonner la publicité et l'information;
- accueillir les employés en début d'année;
- s'assurer des services de messagerie et de téléphonie.

Les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,67), une «forte» *latitude d'action* (3,30) et un *niveau de financement* «moyen»

(2,33). *L'autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (3,10). Le deuxième et dernier facteur de la dimension de gestion reliée aux *activités administratives* concerne le *perfectionnement*.

4.5.2 Facteur : perfectionnement

Ce facteur comporte deux énoncés et concerne le perfectionnement du personnel enseignant et des autres personnels qu'enseignants . Le tableau 4.16 nous informe des résultats obtenus.

Tableau 4.16

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : perfectionnement

Énoncés du facteur : perfectionnement	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités administratives					
5.5 Organiser des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques.	55	3,33 Forte	3,00 Forte	2,11 Faible	2,81 Forte
5.6 Prévoir le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants. (Écart de 1.77)	55	3,44 Forte	3,00 Forte	1,67 Faible	2,70 Moyenne
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,39 Forte	3,00 Forte	1,89 Faible	2,76 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.11: perfectionnement, page 227).

Ces résultats semblent indiquer que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,39), et ce, pour les deux facteurs. La *latitude d'action* est également considérée «forte» (3,00) quoique de moindre importance que la *responsabilité administrative*. Le *niveau de financement* est considéré «faible» (1,89)

pour les deux facteurs, l'un étant à la limite inférieure (1,67), et l'autre à la limite supérieure (2,11). Un élément majeur concerne le financement du *perfectionnement pour les autres personnels*; alors que 55,6% des répondants estiment que le *niveau de financement* est «nul» et 33,3% mentionnent qu'il est «faible». Il semble que le financement de ce type de dépenses est inclus dans les règles de répartition des ressources financières de la CSH mais sous forme de per capita et n'est pas présenté en ratio de dépenses. Les résultats nous portent à penser qu'il y a peut-être une incompréhension au niveau de la méthode d'allocation des ressources. De plus, 22,2% des répondants indiquent que le *niveau de financement* pour le *perfectionnement du personnel enseignant* est «nul» alors qu'il semble que les règles de répartition des ressources financières de la CSH indiquent un montant per capita à cet item. De plus, 55,6% des répondants affirment que ce *niveau de financement* est «faible». Considérant le «faible» *niveau de financement*, les résultats pour l'*autonomie de gestion* globale de ce facteur étant de 2,76, elle est considérée, selon l'échelle des valeurs, comme étant «forte» mais de justesse car la limite inférieure se situe à 2,75.

Bref, le facteur *Perfectionnement* est composé des deux énoncés suivants :

- organiser des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques;
- prévoir le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,39), une «forte» *latitude d'action* (3,00) et un «faible» *niveau de financement* (1,89). L'*autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (2,76).

En résumé, la dimension de gestion *Activités administratives* est représentée par deux facteurs provenant de six énoncés. Ces facteurs concernent les tâches reliées au conseil d'établissement, la publicité, l'information, l'accueil des employés, les services de messagerie et de téléphonie et le perfectionnement (réf. : tableau 4.14). Selon l'échelle d'évaluation, la *responsabilité administrative* est «très forte» (3,61), la *latitude d'action* est «forte» (3,32) et le *niveau de financement* est «faible» (2,11). L'évaluation des moyennes des dimensions de l'autonomie nous indique que

l'autonomie de gestion est «forte» avec un niveau de 3,01, et ce, malgré le «faible» *niveau de financement*.

La section suivante traitera de la quatrième et dernière dimension de gestion soit les *activités relatives aux biens meubles et immeubles*. C'est un secteur moins névralgique que les dimensions de gestion en lien avec la pédagogie ou le soutien pédagogique mais c'est une dimension qui constitue des besoins importants pour l'environnement physique des lieux.

4.6 Dimension : activités relatives aux biens meubles et immeubles

Selon le manuel de normalisation du MEQ, cette dimension regroupe les champs d'activités relatifs à l'acquisition, à la protection, à l'entretien et à la réparation des immeubles et du mobilier de la commission scolaire. Elle regroupe également les champs d'activités relatifs à l'appareillage et de l'outillage de la majorité des champs d'activités de la commission scolaire. Cette fonction se divise entre les champs d'activités suivants : le mobilier, le matériel roulant, l'entretien des biens meubles, la conservation des immeubles, l'entretien ménager, la consommation énergétique, la location d'immeubles, la protection et la sécurité, la construction et l'acquisition d'immeubles, l'amélioration, la transformation et les rénovations majeures (voir l'appendice B page 209).

La dimension *Activités relatives aux biens meubles et immeubles* comporte trois facteurs qui sont : l'entretien des biens meubles et immeubles; l'entretien ménager, l'énergie, les locations et la sécurité; et enfin, les investissements. Le tableau 4.17 indique les résultats des moyennes d'évaluation obtenues.

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.15: services ensemble des dimensions de la gestion, page 233).

Tableau 4.17

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les trois facteurs de la dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles

Facteurs de la dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les facteurs
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Entretien des biens meubles et immeubles	61 62	3,44 Forte	2,97 Forte	2,17 Faible	2,86 Forte
Entretien ménager, énergie, location et sécurité	63 à 66	3,39 Forte	3,28 Forte	2,22 Faible	2,96 Forte
Investissements	68 x-7	3,50 Très forte	3,28 Forte	2,28 Moyen	3,02 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,43 Forte	3,21 Forte	2,25 Moyen	2,96 Forte

Globalement, les répondants semblent estimer avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,43). Il est à noter que pour le facteur relatif aux *investissements*, la *responsabilité administrative* est considérée «très forte» (3,50). Ces investissements comprennent la partie qui relève de leur responsabilité soit les achats de mobilier, d'appareillage et d'outillage et exclut donc les améliorations et transformations aux bâtiments. La *responsabilité administrative* est considérée «forte» (3,44 et 3,39) pour les énoncés traitant de *l'entretien de biens meubles et immeubles* et de *l'entretien ménager*.

La *latitude d'action* (3,21) est également considérée «forte», et ce, pour les trois facteurs. Notons toutefois que le résultat pour *l'entretien ménager* (2,97) est plus bas que pour les deux autres énoncés. Ceci pourrait être dû au fait que les appels d'offres et les contrats sont possiblement sous la supervision du directeur du Service des ressources matérielles et qu'en conséquence, les répondants peuvent percevoir un manque de *latitude d'action*.

Enfin, le *niveau de financement* (2,25) est qualifié de «moyen» et suit donc la tendance générale. Le résultat est toutefois un peu étonnant car, selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, un financement est attiré spécifiquement à ces énoncés ou tâches et, malgré cela, 33,3 % des répondants estiment que le *niveau de financement* est «nul» ou «sans lien» avec la tâche.

Au niveau des facteurs, l'*autonomie de gestion* est considérée «forte» pour l'ensemble de ceux-ci (2,86 – 2,96 – 3,02). Ceci peut être dû à la «forte» perception au niveau de la *responsabilité administrative* et de la *latitude d'action*. Le résultat le plus «faible» (2,86) concerne l'*entretien ménager* et le plus «fort» (3,02) fait référence aux *investissements*. L'*autonomie de gestion* globale pour cette dimension est qualifiée de «forte» avec un résultat de 2,96.

La figure 4.6 nous montre comment varient les dimensions de l'autonomie des facteurs reliés à la dimension *Activités relatives aux biens meubles et immeubles*.

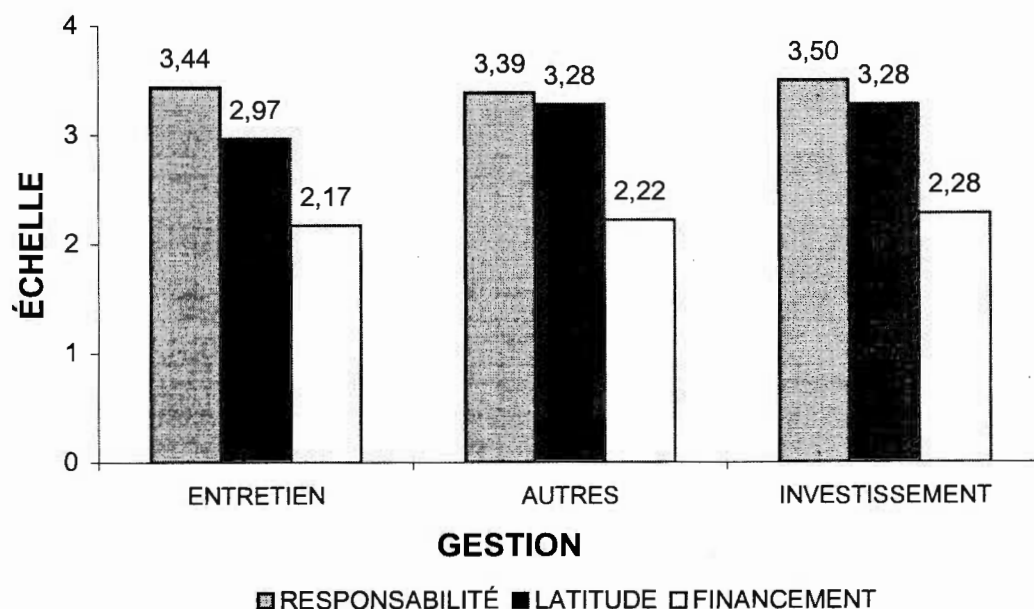


Figure 4.6 Moyennes d'évaluation des trois facteurs de la dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles en lien avec les trois dimensions de l'autonomie

Les écarts entre les résultats obtenus pour la *responsabilité administrative* et la *latitude d'action* sont respectivement de 0,47 (3,44 – 2,97), 0,11 (3,39 – 3,28) et 0,22 (3,50 – 3,28) dans l'ordre de la présentation des facteurs. Le faible écart du deuxième facteur nous indique que les répondants ont une «forte» *latitude d'action* presque aussi forte que leur perception de leur *responsabilité administrative*. Les écarts entre la *latitude d'action* et le *niveau de financement* sont respectivement de 0,80 (2,97 – 2,17), 1,06 (3,28 – 2,22) et 1,00 (3,28 – 2,28) dans l'ordre de présentation des facteurs. Nous pouvons mentionner que ces écarts sont relativement stables.

Les sections suivantes présentent les résultats pour chacun des facteurs de la dimension de la gestion ayant trait aux *activités relatives aux biens meubles et immeubles*. Ces facteurs sont les suivants : l'entretien des biens meubles et immeubles (quatre énoncés); l'entretien ménager, énergie, locations et sécurité (quatre énoncés) et les investissements (deux énoncés) pour un total de trois facteurs.

4.6.1 Facteur : entretien des biens meubles et immeubles

Ce facteur est composé de quatre énoncés traitant des contrats d'entretien de terrain; l'entretien et la réparation des immeubles; l'inspection des bâtiments; et la gérance du personnel ouvrier. Le tableau 4.18 nous présente les résultats obtenus.

Tableau 4.18

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : entretien des biens meubles et immeubles

Énoncés du facteur : entretien des biens meubles et immeubles	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles					
6.1 Négocier des contrats d'entretien de terrains.	61	3,44 Forte	3,11 Forte	2,44 Moyen	3,00 Forte
6.2 Voir à l'entretien et à la réparation des immeubles.	62	3,33 Forte	2,78 Forte	2,11 Faible	2,74 Moyenne
6.3 S'assurer de l'inspection et du contrôle des bâtiments, des appareils et du matériel.	62	3,33 Forte	2,89 Forte	1,89 Faible	2,70 Moyenne
6.4 Gérer le personnel ouvrier affecté à mon école.	62	3,67 Très forte	3,11 Forte	2,22 Faible	3,00 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,44 Forte	2,97 Forte	2,17 Faible	2,86 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.12: entretien des biens meubles et conservation des immeubles – page 228).

Les résultats indiquent que les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* à l'égard de ces tâches (3,44), et elle est «très forte» (3,67) en ce qui a trait à la *gérance du personnel ouvrier*. La *latitude d'action* est établie à «forte» (2,97). Le *niveau de financement* (2,17) est qualifié de «faible». Il est étonnant de constater que pour le *niveau du financement*, 22,2% des répondants estiment avoir un *niveau de financement* «nul» pour réaliser les tâches de ce facteur alors que, selon les règles de répartition des ressources financières, le financement est établi en fonction d'une historique des coûts. Cependant, 33,3% des répondants

estiment que le *niveau de financement* est «faible» alors qu'un autre 33,3% se partagent l'avis d'un *niveau de financement* «fort» ou «total».

Pour l'énoncé traitant de la *négociation des contrats d'entretien*, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,44), une «forte» *latitude d'action* (3,11) et un *niveau de financement* «moyen» (2,44). Cette tâche est sous la supervision directe de la direction. *L'autonomie de gestion* est considérée «forte» (3,00).

L'énoncé traitant de *l'entretien et de la réparation des immeubles* présente une *autonomie de gestion* «moyenne» (2,74). Encore une fois, la *responsabilité administrative* est «forte» (3,33) ainsi que la *latitude d'action* (2,78) mais le *niveau de financement* est considéré «faible» (2,11). Il est étonnant de constater ce résultat car les règles de répartition des ressources financières de la CSH tiennent compte de l'historique des coûts reliés à cette activité et malgré cela, 22,2% des répondants mentionnent avoir un *niveau de financement* «nul» alors que 55,6% des répondants prétendent qu'il est «faible».

L'énoncé ayant *l'autonomie de gestion* la plus «faible» (2,70) est représenté par celui traitant de *l'inspection des bâtiments et le contrôle des bâtiments*, des appareils et du matériel. Encore une fois, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,33), une «forte» *latitude d'action* (2,89) mais un «faible» *niveau de financement* (1,89). La raison se justifie par la réponse de 22,2% des répondants mentionnant que la tâche n'est «pas applicable» avec le *niveau de financement* et 33,3% indiquant que le *niveau de financement* est «nul» à cet égard. Les résultats nous amènent à penser que les directions semblent estimer qu'ils ont peu de financement pour réaliser les tâches d'inspection des bâtiments.

L'énoncé ayant trait à la *gérance du personnel ouvrier* montre que les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,67), donc ils semblent se sentir très concernés par cette tâche. Les répondants estiment avoir une «forte» *latitude d'action* (3,11) et un «faible» *niveau de financement* (2,22). Selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, le personnel ouvrier

relève des directions d'établissement mais le financement est regroupé dans les écoles ciblées, ce qui pourrait expliquer la perception du «faible» *niveau de financement*.

Bref, le facteur *Entretien des biens meubles et immeubles* est composé des quatre énoncés suivants :

- négocier des contrats d'entretien de terrains;
- voir à l'entretien et à la réparation des immeubles;
- s'assurer de l'inspection et du contrôle des bâtiments;
- gérer le personnel ouvrier affecté à mon école.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,44), une «forte» *latitude d'action* (2,97) et un «faible» *niveau de financement* (2,17). L'*autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (2,86). Le deuxième facteur de la dimension de gestion reliée aux activités *relatives aux biens meubles et immeubles* concerne les énoncés ayant trait à *l'entretien ménager, l'énergie, les locations et la sécurité*.

4.6.2 Facteur : entretien ménager, énergie, locations et sécurité

Ce facteur comprend quatre énoncés traitant de l'entretien ménager, la consommation énergétique, les contrats de prêts de locaux et la surveillance des immeubles. Le tableau 4.19 indique les résultats obtenus par les moyennes d'évaluation.

Tableau 4.19

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : entretien ménager, énergie, location et sécurité

Énoncés du facteur : entretien ménager, énergie, location et sécurité Dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
6.5 Voir à la propreté des lieux.	63	3,78 Très forte	3,67 Très forte	2,56 Moyen	3,33 Forte
6.6 S'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique.	64	2,89 Forte	2,78 Forte	2,33 Moyen	2,67 Moyenne
6.7 Régler des contrats de prêts de locaux pour le CE (sauf ceux régis par la commission scolaire). (Écart de 1,77)	65	3,44 Forte	3,44 Forte	1,67 Faible	2,85 Forte
6.8 Organiser la surveillance des immeubles.	66	3,44 Forte	3,22 Forte	2,33 Moyen	3,00 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,39 Forte	3,28 Forte	2,22 Faible	2,96 Forte

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.13: entretien ménager, consommation énergétique, locations et sécurité – pages 230 et 231).

Les résultats obtenus par ce facteur indiquent encore une fois que la *responsabilité administrative* que les répondants estiment avoir est «forte» (3,39). Pour l'énoncé traitant de la *propreté des lieux*, les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative*. La *responsabilité administrative* relative à la gestion de la *consommation énergétique* est «forte» (2,89) mais moindre que les

autres énoncés. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les répondants n'ont peut-être pas entièrement le contrôle de cette tâche. En effet, 33,3% des répondants mentionnent que leur *responsabilité administrative* est «faible» à cet égard.

La *latitude d'action* est également «forte», soit une moyenne de 3,28 et nous retrouvons également le sentiment de «très forte» *latitude d'action* (3,67) en ce qui concerne l'énoncé traitant de la *propreté des lieux*. Nous observons que l'écart entre la *responsabilité administrative* et la *latitude d'action* ($3,39 - 3,28 = 0,11$) est moins grand que pour les autres facteurs, donc les répondants semblent percevoir donc qu'ils ont presque autant de *latitude d'action* que leur sentiment de *responsabilité administrative*.

Le *niveau de financement* est considéré «faible» (2,22), mais à la limite supérieure et donc près de l'échelle de valeurs qualifiant le financement comme «moyen». D'ailleurs, le seul élément qui vient réduire la moyenne est le *niveau de financement* estimé pour l'énoncé traitant des *prêts de locaux*. En effet, 55,6% des répondants mentionnent soit que le *niveau de financement* est «nul» ou qu'il n'est «pas en lien» avec la tâche. Ces réponses peuvent être interprétées comme prévisibles car, selon les règles de répartition des ressources financières de la CSH, aucun financement n'est prévu pour les prêts de locaux. Pour les autres énoncés, le *niveau de financement* est considéré «moyen». Il est à noter que la répartition des ressources financières prévoit cependant des montants spécifiques pour les éléments autres que les prêts de locaux.

Pour l'énoncé relatif à la *propreté des lieux*, nous constatons que les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,78), une «très forte» *latitude d'action* (3,67) mais un *niveau de financement* «moyen» (2,56). L'*autonomie de gestion* est qualifiée de «forte» (3,33). Les règles de répartition des ressources financières à la CSH assurent un budget couvrant les coûts d'entretien ménager mais sans marge de manœuvre excédentaire. Ceci pourrait expliquer les résultats relatifs du *niveau de financement*.

Pour l'énoncé traitant de la gestion de la *consommation énergétique*, nous pouvons constater que les résultats sont plus faibles mais, présentent toutefois une

«forte» *responsabilité administrative* (2,89) et une «forte» *latitude d'action* (2,78). Ces résultats moins élevés pourraient peut-être s'expliquer du fait que les répondants ne peuvent contrôler entièrement tous les aspects de cette activité, compte tenu des contraintes relatives à la température. Enfin, nous retrouvons toujours le *niveau de financement* plus bas soit (2,33) mais considéré tout de même de «moyen». Les règles de répartition des ressources financières à la CSH semblent tenir compte de l'historique des coûts et s'il y a des événements majeurs imprévisibles, la commission scolaire semble compenser le manque à gagner, ce qui pourrait expliquer que le *niveau de financement* est considéré de «moyen» et non de «faible».

Pour l'énoncé relatif aux *contrats de prêts de locaux*, la *responsabilité administrative* et la *latitude d'action* sont considérées «fortes» avec un résultat de 3,44, alors que le *niveau de financement* est qualifié de «faible» (1,67). Ce résultat pourrait s'expliquer par fait que la commission scolaire ne distribue pas un financement spécial pour cette activité. Notons également l'écart entre la *responsabilité administrative* et le *niveau de financement* pour l'énoncé traitant des *contrats de prêts de locaux* soit un écart de 1,77 (3,44 – 1,67). Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'au primaire, il semble qu'il y a peu de location et la facturation est établie en fonction de la politique des locations de locaux.

Enfin, pour l'énoncé traitant de *l'organisation de la surveillance des immeubles*, la *responsabilité administrative* est considérée «forte» (3,44) ainsi que la *latitude d'action* (3,22). Le *niveau de financement* est considéré de «moyen» (2,33) ce qui est normal car pour le primaire, selon les règles de répartition des ressources financières à la CSH, il n'y a pas de budgets alloués pour cette activité, celle-ci étant faite par le personnel de l'école dans leur tâche. Également, il semble qu'il y a moins d'activités le soir que dans les écoles secondaires. *L'autonomie de gestion* est qualifiée de «forte» (3,00).

Bref, le facteur *Entretien ménager, énergie, location et sécurité* est composé des quatre énoncés suivants :

- voir à la propreté des lieux;
- s'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique;
- régler des contrats de prêts de locaux pour le CE (sauf ceux régis par la commission scolaire);
- organiser la surveillance des immeubles.

Les directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,39), une «forte» *latitude d'action* (3,28) et un «faible» *niveau de financement* (2,22). *L'autonomie de gestion* globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (2,96). Le troisième et dernier facteur de la dimension de gestion ayant trait aux *activités relatives aux biens meubles et immeubles* concerne les *investissements*.

4.6.3 Facteur : investissements

Ce facteur comprend deux énoncés traitant des améliorations majeures à apporter aux bâtiments et les achats d'immobilisation. Le tableau 4.20 fait état des résultats obtenus.

Le détail des résultats est présenté à l'appendice C (C.14: investissements – page 232).

Tableau 4.20

Moyennes d'évaluation des trois dimensions de l'autonomie en lien avec les énoncés relatifs au facteur : investissements

Énoncés du facteur : investissements	PEC	Dimensions de l'autonomie			Moyenne selon les énoncés
		Resp. adm.	Latitude d'action	Niveau finance	
Dimension de gestion : activités relatives aux biens meubles et immeubles					
6.9 Faire l'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, réparations majeures à effectuer, etc.	68	3,22 Forte	3,11 Forte	1,89 Faible	2,74 Moyenne
6.10 S'assurer des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage.	X-7	3,78 Très forte	3,44 Forte	2,67 Moyen	3,30 Forte
Moyenne selon les dimensions de l'autonomie		3,50 Très forte	3,28 Forte	2,28 Moyen	3,02 Forte

Les résultats relatifs aux *investissements* nous indiquent que les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,50) surtout reliée à l'énoncé traitant des *achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage*. La *latitude d'action* est «forte» (3,28) et le *niveau de financement* que les répondants pensent avoir pour réaliser ces tâches est considéré «moyen» (2,28) selon l'échelle d'évaluation.

Pour l'énoncé relié à la *prise d'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, réparations majeures à effectuer*, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,22). La *latitude d'action* est également considérée «forte» quoique moindre (3,11) et notons la perception «faible» du *niveau de financement* (1,89). Pour cet énoncé, 44,4% des répondants mentionnent que le *niveau de financement* est «nul» ou «sans lien» avec la tâche. Il semble que selon les règles de répartition des ressources financières, le financement pour les améliorations majeures est conservé aux Services des ressources matérielles

mais que ce budget soit discuté en groupe afin d'établir les priorités d'investissement. Il est en conséquence normal de constater ce «faible» *niveau de financement* de 1,89. L'autonomie de gestion pour cet énoncé est considérée «moyenne» (2,74).

Enfin, pour l'énoncé relié aux *achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage*, la *responsabilité administrative* est qualifiée de «très forte» (3,78). En effet, 22,2% des répondants estiment leur *responsabilité administrative* «forte» alors que les autres 77,8% la considèrent «totale». La *latitude d'action* est considérée «forte» (3,44) et le *niveau de financement* est qualifié de «moyen» (2,67). La majorité des répondants mentionnent que le *niveau de financement* est «fort», ce qui a eu pour effet d'obtenir un résultat à 2,67 et donc évalué à «moyen». L'autonomie de gestion pour ce facteur, avec un résultat de 3,02, est qualifiée de «forte».

Bref, le facteur *Investissements* est composé des deux énoncés suivants :

- faire l'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, réparations majeures à effectuer, etc.;
- s'assurer des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage.

Les répondants estiment avoir une «très forte» *responsabilité administrative* (3,50), une «forte» *latitude d'action* (3,28) et un *niveau de financement* «moyen» (2,28). L'autonomie de gestion globale pour ce facteur est qualifiée de «forte» (3,02).

En résumé, la dimension *Activités relatives aux biens meubles et immeubles* est composée de trois facteurs provenant de dix énoncés (réf. : tableau 4.16 – page 166). Ces facteurs concernent :

- l'entretien des biens meubles et immeubles;
- l'entretien ménager, l'énergie, les locations et la sécurité;
- les investissements.

Globalement, les répondants estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,43), une «forte» *latitude d'action* (3,21) et un *niveau de financement* «moyen» (2,25) à la limite supérieure du faible financement selon l'échelle des valeurs. La moyenne de ces trois composantes évalue *l'autonomie de gestion* à «forte» avec une moyenne de 2,96. *L'autonomie de gestion* est qualifiée de «forte» pour chacun des facteurs; les résultats variant de 2,86 à 3,02.

En conclusion à cette section de notre travail, l'analyse des dimensions de l'autonomie et celle des dimensions de la gestion, a permis de répondre à la question de recherche ainsi qu'aux questions spécifiques. La question de recherche était «Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières?». Les questions spécifiques se présentaient sous le même libellé en remplaçant l'autonomie de gestion par les trois dimensions de l'autonomie soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. En conséquence, globalement, les directions d'établissement du primaire à la CSH estiment avoir une «forte» *autonomie de gestion* (2,80) et de façon plus spécifique, ces directions estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* (3,26), une «forte» *latitude d'action* (3,01) quoique moindre et un «faible» *niveau de financement* (2,14). Les résultats ont également fait ressortir des informations supplémentaires tels l'analyse des écarts entre les dimensions de l'autonomie. Pour chacun des énoncés, si l'écart entre le résultat le plus élevé et le plus faible pour des dimensions de l'autonomie est plus élevé que 1,5, ceci pouvait refléter une distorsion à mentionner et par conséquent, ce fait était noté. Plus l'écart était grand, plus grande était la distorsion.

Il est important de résumer les cas extrêmes afin de mieux cerner les éléments à considérer pour l'amélioration de l'autonomie de gestion. C'est ce que fera ressortir la prochaine section.

4.7 Résultats extrêmes

L'analyse des résultats a fait ressortir des éléments importants à noter. Nous avons constaté que les dimensions de l'autonomie, ayant une même échelle de valeurs, présentaient des données quelquefois très différentes en ce qui a trait à la perception de la responsabilité administrative et celle du niveau de financement. Lorsque cet écart est supérieur à 1,5, nous pouvons penser que la situation est problématique dans le sens que le *niveau de financement* est «faible» pour effectuer des tâches dont la *responsabilité administrative* est perçue comme «forte» ou «très forte». Voici le résumé des énoncés ayant cette notification :

Tableau 4.21

Énoncés ayant un écart supérieur à 1,5 entre le résultat le plus haut et le résultat le plus bas des dimensions de l'autonomie

No de la question	Énoncé	Écart
2,7	Fonctionnement des ordinateurs et des composantes.	1,55
2,8	Organisation des services de bibliothèque et d'audio-visuel.	1,55
2,9	Mise en place des services de psychoéducation.	2,00
2,12	Planification du programme d'activités étudiantes.	1,56
2,14	Encadrement et organisation des activités pour les élèves qui dînent à l'école.	1,89
2,15	Établissement d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.	1,78
2,17	Organisation des services d'orthopédagogie.	2,00
5,1	Travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement.	1,67
5,2	Publicité et information.	1,78
5,6	Perfectionnement du personnel autre qu'enseignant.	1,77
6,7	Contrats de prêts de locaux.	1,77

Les raisons pouvant justifier ces écarts pourraient être les suivants. Premièrement, le niveau de financement alloué peut être insuffisant pour combler les activités dont les répondants estiment avoir une grande responsabilité administrative; c'est le cas, selon l'analyse de l'auteure, des énoncés suivants : 2,7 – 2,9 – 2,15 – 2,17 – 5,2. Deuxièmement, il pourrait arriver que le financement soit considéré plus centralisé mais que les services soient considérés décentralisés ce qui impliquerait que les répondants perçoivent avoir peu d'emprise sur le niveau de ressource et c'est peut-être le cas, selon l'analyse de l'auteure de l'énoncé 2-8. Troisièmement, il pourrait y avoir une certaine incompréhension de la méthode de répartition des ressources financières et, selon l'analyse de l'auteure, cela pourrait être le cas pour les énoncés suivants : 2,12 – 2,14 – 5,1 – 5,6. Enfin, quatrièmement, certains répondants ne se sont peut-être pas senti concernés par certains énoncés et cela a pu provoquer un résultat lié à un manque de niveau de financement. Selon l'analyse de l'auteure, cette explication pourrait concerner l'énoncé 6,7. Les écarts les plus élevés concernent les services aux élèves dont les parents sont très présents. Ces énoncés concernent plus spécifiquement la mise en place des services de psychoéducation et l'organisation des services d'orthopédagogie.

Les tableaux 4.22 à 4.26 présentent les résultats les plus élevés et les plus faibles des composantes de la gestion (dimensions – facteurs – énoncés), et ce, pour chacune des dimensions de l'autonomie (responsabilité administrative – latitude d'action – niveau de financement), de l'autonomie de gestion et de l'écart entre les dimensions de l'autonomie. Par exemple, pour la dimension de l'autonomie *Responsabilité administrative*, les données reflétées correspondent à la dimension de gestion qui présente le résultat le plus élevé et le plus faible et aux facteurs de chacune des dimensions de la gestion ayant le résultat le plus élevé et le plus faible.

À titre d'exemple, voici comment lire le tableau 4.22 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension de l'autonomie : responsabilité administrative.

- La ligne 1 : la dimension de gestion ayant eu le résultat le plus élevé est la dimension des *activités administratives* avec un résultat de 3,61 et le

résultat le plus faible est la dimension des *activités d'enseignement et de formation* avec un résultat de 2,94.

- La ligne 2 : le facteur de la dimension de gestion *Activités d'enseignement et de formation* ayant le résultat le plus élevé est celui relatif au *remplacement, frais de déplacement et choix du matériel* (3,15) et le facteur de cette même dimension de gestion ayant eu le résultat le plus faible est le facteur relié à *l'organisation scolaire* avec un résultat de 2,81.
- Les lignes 3, 4 et 5 se lisent de la même manière que la ligne 2.
- La ligne 6 : l'énoncé de la dimension de gestion *Activité d'enseignement et de formation* ayant le résultat le plus élevé est celui ayant trait à assurer le *remplacement du personnel enseignant* (3,56) et l'énoncé de cette même dimension ayant eu le résultat le plus faible est celui traitant de *l'adaptation et l'enrichissement des programmes locaux d'étude* (2,56).
- Les lignes 7, 8 et 9 se lisent de la même manière que la ligne 6.

Voici les tableaux :

- Tableau 4.22 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension de l'autonomie : responsabilité administrative
- Tableau 4.23 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension de l'autonomie : latitude d'action
- Tableau 4.24 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension de l'autonomie : niveau de financement
- Tableau 4.25 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour l'autonomie de gestion
- Tableau 4.26 : résultats extrêmes des composantes de la gestion pour l'écart maximal entre les dimensions de l'autonomie

Tableau 4.22
Résultats extrêmes des composantes de la gestion pour la dimension
de l'autonomie : responsabilité administrative

	RESPONSABILITÉ ADMINISTRATIVE	RÉSULTAT LE PLUS ÉLEVÉ		RÉSULTAT LE PLUS FAIBLE	
1	Dimension de gestion	Activités administratives	3,61 (TF)	Activités d'enseignement et de formation	2,94 (F)
2	Facteur : activités d'enseignement et de formation	Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	3,15 (F)	Organisation scolaire	2,81 (F)
3	Facteur : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Services complémentaires A) reliés aux activités étudiantes B) reliés aux élèves en difficulté	3,56 (TF)	Services pédagogiques, formation d'appoint et développement pédagogique	2,85 (F)
4	Facteur : activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs	3,67 (TF)	Perfectionnement	3,39 (F)
5	Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Investissements	3,50 (TF)	Entretien ménager, énergie, locations et sécurité	3,39 (F)
6	Énoncé : activités d'enseignement et de formation	Assurer le remplacement du personnel enseignant	3,56 (TF)	Adapter et enrichir des programmes locaux d'étude	2,56 (M)
7	Énoncé : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Voir à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'école	3,89 (TF)	Mettre en place des services d'animation pastorale	2,33 (M)
8	Énoncé : activités administratives	A) Assumer le travail de préparation pour la tenue du CE B) Accueillir les employés en début d'année	3,78 (TF)	Organiser des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques	3,33 (F)
9	Énoncé : activités relatives aux biens meubles et immeubles	A) Voir à la propreté des lieux B) S'assurer des achats pour le MAO	3,78 (TF)	S'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique	2,89 (F)

Tableau 4.23
Résultats extrêmes des composantes de la gestion
pour la dimension de l'autonomie : latitude d'action

	LATITUDE D'ACTION	RÉSULTAT LE PLUS ÉLEVÉ	RÉSULTAT LE PLUS FAIBLE
1	Dimension de gestion	Activités administratives 3,61 (TF)	Activités d'enseignement et de formation 2,94 (F)
2	Facteur : activités d'enseignement et de formation	Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel 3,07 (F)	Organisation scolaire 2,59 (M)
3	Facteur : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Services complémentaires reliés aux activités étudiantes 3,52 (TF)	Services pédagogiques et formation d'appoint 2,26 (M)
4	Facteur : activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs 3,30 (F)	Perfectionnement 3,00 (F)
5	Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles	A) Entretien ménager, énergie, locations et sécurité B) Investissements 3,28 (F)	Entretien des biens meubles et immeubles 2,97 (F)
6	Énoncé : activités d'enseignement et de formation	Assurer le remplacement lors d'absences du personnel enseignant 3,56 (TF)	A) Déterminer les besoins en personnel enseignant B) Gérer les frais de déplacement des spécialistes 2,44 (M)
7	Énoncé : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	A) S'assurer de l'organisation des sorties éducatives B) Planifier les activités étudiantes 3,67 (TF)	Organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique 2,00 (FAI)
8	Énoncé : activités administratives	Assumer le travail de préparation pour la tenue du CE 3,67 (TF)	A) Organiser le perfectionnement pour le personnel enseignant B) Prévoir le perfectionnement des personnels autres 3,00 (F)
9	Énoncé : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Voir à la propreté des lieux 3,67 (TF)	A) Voir à l'entretien des biens meubles et immeubles B) S'assurer de la gestion de la consommation énergétique 2,78 (F)

Tableau 4.24
Résultats extrêmes des composantes de la gestion
pour la dimension de l'autonomie : niveau de financement

	NIVEAU DE FINANCEMENT	RÉSULTAT LE PLUS ÉLEVÉ		RÉSULTAT LE PLUS FAIBLE	
1	Dimension de gestion	Activités relatives aux biens meubles et immeubles	2,25 (M)	Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	2,00 (FAI)
2	Facteur : activités d'enseignement et de formation	Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	2,52 (M)	Organisation scolaire	1,89 (FAI)
3	Facteur : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Gestion des écoles	2,38 (M)	Services complémentaires reliés à la surveillance et à l'animation	1,59 (FAI)
4	Facteur : activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs	2,33 (M)	Perfectionnement	1,89 (FAI)
5	Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Investissements	2,28 (M)	Entretien des biens meubles et immeubles	2,17 (FAI)
6	Énoncé : activités d'enseignement et de formation	Assurer le remplacement lors d'absence du personnel enseignant	3,11 (F)	Déterminer les besoins en personnel enseignant	1,67 (FAI)
7	Énoncé : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	A) Décider du remplacement ou non du personnel administratif B) S'assurer des services de reprographie C) S'assurer de l'organisation des sorties éducatives	2,67 (M)	A) Mettre en place les services de psycho-éducation B) Organiser des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique	1,44 (TFAI)
8	Énoncé : activités administratives	S'assurer des services de messagerie et de téléphonie	2,89 (F)	Prévoir le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants	1,67 (FAI)
9	Énoncé : activités relatives aux biens meubles et immeubles	S'assurer des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage	2,67 (M)	Régler des contrats de prêts de locaux	1,67 (FAI)

Tableau 4.25
Résultats extrêmes des composantes de la gestion
pour l'autonomie de gestion

	AUTONOMIE DE GESTION	RÉSULTAT LE PLUS ÉLEVÉ		RÉSULTAT LE PLUS FAIBLE	
1	Dimension de gestion	Activités administratives	3,01 (F)	Activités de soutien à l'enseignement et à la formation	2,58 (M)
2	Facteur : activités d'enseignement et de formation	Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	2,91 (F)	Organisation scolaire	2,43 (M)
3	Facteur : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Services complémentaires reliés aux activités étudiantes	3,15 (F)	Services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique	2,32 (M)
4	Facteur : activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs	3,10 (F)	Perfectionnement	2,76 (F)
5	Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Investissements	3,02 (F)	Entretien des biens meubles et immeubles	2,86 (F)
6	Énoncé : activités d'enseignement et de formation	Assurer le remplacement lors d'absences du personnel enseignant	3,41 (F)	Déterminer les besoins en personnel enseignant	2,30 (M)
7	Énoncé : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	S'assurer de l'organisation des sorties éducatives	3,33 (F)	Mettre en place les services d'animation pastorale	2,15 (FAI)
8	Énoncé : activités administratives	S'assurer des services de messagerie et de téléphonie	3,26 (F)	Prévoir le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants	2,70 (M)
9	Énoncé : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Voir à la propreté des lieux	3,33 (F)	S'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique	2,67 (M)

Tableau 4.26
 Résultats extrêmes des composantes de la gestion
 pour l'écart maximal entre les dimensions de l'autonomie

	ÉCART ENTRE LES RÉSULTATS DES DIMENSIONS DE L'AUTONOMIE	RÉSULTAT LE PLUS ÉLEVÉ		RÉSULTAT LE PLUS FAIBLE	
1	Dimension de gestion	Activités d'enseignement et de formation	0,75	Activités administratives	1,50
2	Facteur : activités d'enseignement et de formation	Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel	0,63	Organisation scolaire	0,92
3	Facteur : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Gestion des écoles	0,98	Services complémentaires reliés aux élèves en difficulté	1,89
4	Facteur : activités administratives	Conseil d'établissement et services corporatifs	1,34	Perfectionnement	1,50
5	Facteur : activités relatives aux biens meubles et immeubles	Entretien ménager, énergie, locations et sécurité	1,17	Entretien des biens meubles et immeubles	1,27
6	Énoncé : activités d'enseignement et de formation	Gérer les frais de déplacement des spécialistes	0,23	Choisir le matériel d'enseignement ainsi que le matériel didactique	1,22
7	Énoncé : activités de soutien à l'enseignement et à la formation	Préparer l'organisation physique des services d'animation passe-partout	0,11	A) Mettre en place les services de psycho-éducation B) Organiser des services d'orthopédagogie	2,00
8	Énoncé : activités administratives	S'assurer des services de messagerie et de téléphonie	0,41	Coordonner la publicité et l'information	1,78
9	Énoncé : activités relatives aux biens meubles et immeubles	S'assurer de la gestion adéquate de la consommation énergétique	0,56	Régler des contrats de prêts de locaux pour le CE	1,77

En conclusion de la présentation des résultats extrêmes, mentionnons que ceux-ci représentent, pour chaque dimension de l'autonomie, les résultats les plus élevés et les plus faibles des dimensions, facteurs et énoncés. De plus, ces résultats sont également présentés pour l'autonomie de gestion ainsi que pour l'écart maximal entre les dimensions de l'autonomie. Ces résultats deviennent utiles pour l'analyse des améliorations à apporter s'il y a lieu ainsi que des satisfactions et insatisfactions.

La prochaine section a pour but de situer le contexte temporel et d'expliquer certains éléments qui ont pu influencer le choix des réponses des directions d'établissement d'enseignement du primaire.

4.8 Limites reliées à l'analyse des résultats

Le but de cette section est de mentionner certains éléments qui ont pu influencer les directions d'établissement d'enseignement dans leurs choix de réponses et de faire ressortir certaines faiblesses reliées au questionnaire. Nous tenons à spécifier que nous ne pouvons supposer que ces éléments ont eu une influence mais il nous semble important d'en informer le lecteur. En premier lieu, les directions d'établissement d'enseignement ont complété le questionnaire en juin, soit dans la période de préparation budgétaire. Étant donné que l'ensemble des allocations n'avait pu être réparti, les directions d'établissement d'enseignement ont été contraintes à présenter des budgets limitatifs. Même si cette situation a été vécue les années passées, il demeure que ce fait a peut-être pu influencer les réponses ayant trait au niveau du financement pour réaliser les tâches à caractère financier.

Un autre élément est la lecture de la question du niveau de financement. Il est possible, surtout dans le contexte budgétaire qui primait, qu'une minorité de directions d'établissement d'enseignement aient interprété le niveau de financement pour le niveau de marge de manœuvre.

Un autre élément est le faible nombre de répondants. Un seul répondant a une influence de 11,11 %, ce qui est considérable à l'analyse des résultats. Un autre élément concerne un contexte de restructuration des postes de directions. La

Commission scolaire a procédé à la restructuration de certains postes et n'a pas fait l'unanimité dans les circonstances.

Le questionnaire, bien qu'il ait fait l'objet d'une vérification par une direction du secondaire et une équipe de directions de la commission scolaire, a subi le premier véritable test de validation par ce travail. Nous pensons qu'il peut être utile à d'autres recherches en apportant quelques améliorations aux questions. Par contre, lorsque les directions d'établissement d'enseignement ne sont pas tous impliquées par une tâche, il serait sage de vérifier la pertinence de garder cette question. À titre d'exemple, l'organisation des services des maternelles quatre ans concernaient les directions du secteur rural seulement.

Le questionnaire comportait cinq choix de réponses incluant un choix pour la mention «non applicable». Ces choix avaient le même libellé afin de faciliter l'analyse des résultats : nul(le), faible, fort(e) ou total(e). Pour la question du niveau de financement, les répondants devaient donc mentionner si le niveau était «nul», «faible», «fort» ou «total». Le contexte budgétaire difficile tel que mentionné précédemment, a peut-être pu influencé quelque peu les résultats. Il aurait été souhaitable probablement d'avoir un niveau intermédiaire de réponse. Si le terme «adéquat» au lieu de «fort», aurait été présenté, cela aurait peut-être eu une légère influence.

Par ce chapitre, nous avons expliqué dans un premier temps la méthode d'analyse des résultats. Cette section fut importante afin de pouvoir qualifier chacun des énoncés, facteurs et dimensions de la gestion et de l'autonomie pour finalement qualifier l'autonomie de gestion. Dans un deuxième temps, par l'analyse de l'autonomie de gestion, nous avons présenté les résultats globaux pour chacune des dimensions de l'autonomie : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. Nous avons ainsi pu répondre aux trois questions spécifiques mentionnées dans la recherche pour enfin répondre à la question suivante : «Quelle est la perception des directions d'établissement d'enseignement à la Commission scolaire Harricana quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard à certaines tâches reliées à des décisions financières ?»

Vient en troisième lieu, l'analyse détaillée par dimension de la gestion et l'analyse de facteurs. Les résultats font ressortir qu'il est possible que lorsque la tâche (énoncé) demande un certain niveau de concertation ou de discussion, la dimension *Responsabilité administrative* soit estimée plus faible que lorsque la tâche était sous la supervision directe de la direction d'établissement d'enseignement. Cette analyse nous permet également de penser que lorsque la direction n'a pas le contrôle sur les événements ou les choix, cela avait une légère influence sur la dimension *Responsabilité administrative*. À titre d'exemple, pour la consommation énergétique, la direction n'avait pas le contrôle total de toutes les données, donc les résultats nous démontrent que la dimension *Responsabilité administrative* était affectée.

Pour la dimension *Latitude d'action*, nous constatons qu'elle suit de très près le niveau de perception de la dimension *Responsabilité administrative* mais en moindre importance. Nous pouvons penser qu'en général, les tâches dont la direction d'établissement d'enseignement estime avoir une «forte» responsabilité administrative, estiment avoir une latitude d'action un peu moindre pour réaliser ces tâches. Enfin, en ce qui concerne la dimension *Niveau de financement*, les résultats nous portent à penser qu'il y a un manque de ressource pour réaliser les tâches. Mentionnons toutefois que les règles de répartition des ressources financières à la CSH étant relativement nouvelles, il est possible qu'il y ait des incompréhensions à ce chapitre.

Globalement, le questionnaire comprenait 43 énoncés regroupés en 14 facteurs reliés à quatre dimensions de la gestion. Ces dimensions étaient :

- les activités d'enseignement et de formation;
- les activités de soutien à l'enseignement et à la formation;
- les activités administratives;
- les activités relatives aux biens meubles et immeubles.

Chaque énoncé était en lien avec les trois dimensions de l'autonomie soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement.

Il en ressort également qu'au niveau des dimensions de la gestion, *l'autonomie de gestion* est qualifiée de «moyenne» (2,66) pour les *activités d'enseignement et de formation* ainsi que pour les *activités de soutien à l'enseignement et à la formation* (2,58). *L'autonomie de gestion* est considérée «forte» pour les deux autres dimensions de la gestion soit : les *activités administratives* (3,01) et les *activités relatives aux biens meubles et immeubles* (2,96).

L'analyse fait ressortir également les écarts entre les résultats obtenus pour chacune des dimensions de l'autonomie. Plus l'écart est grand entre la dimension responsabilité administrative et celle du niveau de financement, plus grande, peut-on supposer, est l'insatisfaction des directions d'établissement d'enseignement en rapport à l'autonomie de gestion.

Les résultats nous portent à penser, pour plusieurs énoncés, que le *niveau de financement* est «faible» pour réaliser des tâches dont ils perçoivent une grande *responsabilité administrative*. Un écart de plus de 1,5 est jugé très important. Ces écarts se sont fait sentir surtout au niveau des *activités de soutien à l'enseignement et à la formation*. En effet, sur dix énoncés ayant un écart plus élevé ou égal à 1,5, six de ceux-ci ont trait à cette dimension de gestion. C'est donc dire qu'il existe possiblement une problématique à ce chapitre car si *l'autonomie de gestion* est qualifiée de «moyenne» selon l'échelle d'évaluation proposée, nous pouvons peut-être nous demander si la réforme de l'éducation donnera les résultats attendus. Cependant, pendant la finalisation de cette recherche, le MEQ a annoncé des ajouts majeurs en éducation. Nous pensons que ces investissements sont très importants et si nous devions reprendre le questionnaire, les réponses refléteraient une autonomie de gestion plus forte car la source d'insatisfaction se faisait sentir principalement au niveau du financement.

Nous avons également présenté la synthèse des résultats les plus élevés et les plus faibles de chacune des dimensions de l'autonomie, et ce, pour les dimensions

de la gestion ayant les résultats les plus élevés et les plus faibles. Pour les facteurs et énoncés de chacune des dimensions de la gestion ayant présentés le résultat le plus élevé et le plus faible, et enfin, les limites quant au questionnaire et au contexte ont été expliquées afin de faire la lumière sur certains aspects qui ont pu influencer les résultats. Nous voici donc à la conclusion de cette recherche.

CONCLUSION

Le thème général de ce travail de recherche s'articule autour du nouveau modèle de gestion en éducation et concerne plus particulièrement la décentralisation des ressources financières et l'autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire. Depuis plusieurs années, l'environnement socio-économique pressait le MEQ à revoir ses modes de gestion. Le CSE (1992; 1993a; 1994; 1995a; 1999a) a émis d'ailleurs plusieurs avis demandant ainsi des changements majeurs. Des États généraux suivirent pour finalement proposer les nouvelles assises à la réforme scolaire. La volonté du MEQ est de donner plus de pouvoirs et d'autonomie à l'école afin que celle-ci puisse adapter l'enseignement aux réalités propres de son milieu. Celui-ci a officialisé son discours par l'application de la nouvelle réforme de l'éducation transmise sous le thème «Prendre le virage du succès». Pour ce faire, le gouvernement a adopté des modifications à la LIP et pour accompagner ces nouveaux pouvoirs des écoles, le ministère a également remis des moyens financiers. L'article 275 de cette Loi amena en conséquence la CSH à répartir les ressources financières, et ce, dès juillet 1998.

Ce changement majeur provoqua beaucoup d'incertitude chez des directions d'établissement d'enseignement du primaire. Même si la culture organisationnelle de la commission scolaire facilitait la décentralisation, les directions d'établissement d'enseignement du primaire étaient plutôt habituées à un niveau d'encadrement plus grand. De plus, leurs besoins de coordination et d'échange accentuaient leur sentiment d'instabilité sans compter la situation financière précaire du secteur de l'enseignement aux jeunes. Après plus de trois années, nous étions à nous demander quel était l'état de la situation en ce qui concerne l'autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire.

Le cadre de référence nous a renseigné au niveau des principaux éléments de la recherche soit : la décentralisation, l'autonomie et la gestion. La question de recherche visait donc à connaître la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à l'autonomie de gestion qu'elles estiment avoir, eu égard aux tâches reliées à des décisions financières. L'autonomie de gestion était représentée par trois dimensions soit : la responsabilité administrative, la latitude d'action et le niveau de financement. La dimension «responsabilité administrative» était basée sur l'affirmation de Fabi et Jacob (1994) qui insistait sur le fait que la responsabilisation est un corollaire de l'accroissement de l'autonomie. Ils ajoutaient que c'est le degré d'autonomie qui détermine le niveau de responsabilité. La dimension «latitude d'action» référait au concept de «flexibilité structurelle» mentionnée par Fabi et Jacob (1994) et de «liberté d'action» inspirée par Dion (1986). La dimension «niveau de financement» faisait référence à l'autonomie financière mentionnée par Passeron (1968). Il y avait donc trois sous questions à la question principale. Les tâches étaient regroupées selon les fonctions du plan d'enregistrement comptable du MEQ. Cette méthode de répartition facilitait l'identification des tâches reliées aux décisions financières. Les tâches étaient en lien avec la décentralisation effectuée par le MEQ car les responsabilités étaient identifiées dans la LIP.

Les buts de la recherche visaient à vérifier l'autonomie de gestion des directions d'établissement au primaire à la Commission scolaire Harricana et à établir des liens entre les différentes dimensions de l'autonomie. Les objectifs ont été traduits par l'hypothèse principale suivante : «Il y a une forte autonomie de gestion des directions d'établissement d'enseignement du primaire de la CSH quant aux tâches reliées à des décisions financières». Les hypothèses reliées aux sous-questions avaient trait aux dimensions de l'autonomie et s'exprimaient de la même manière que l'hypothèse initiale soit : «Il y a une forte responsabilité administrative ...», «Il y a une forte latitude d'action ...», «Il y a un faible niveau de financement...», quant aux tâches reliées à des décisions financières. Les limites ont indiqué que le travail de recherche ne visait pas l'étude de l'autonomie reliée aux tâches pédagogiques ni aux attitudes ou au leadership des directions.

Au niveau de la méthodologie, la recherche est de type «qualitatif» et la méthode d'instigation utilisée a été le questionnaire car il permettait une réponse indépendante par les directions d'établissement. De plus, du fait que l'auteure de ce travail est en lien avec les ressources financières, la méthode par entrevue était à éviter pour les raisons professionnelles. Le caractère unique de la recherche et la nouveauté de la loi furent les raisons qui amenèrent l'auteure de la recherche à bâtir un questionnaire sur mesure. Une validation par plusieurs personnes fut effectuée afin de s'assurer des questions et des tâches. Le questionnaire comportait trois questions reliées aux dimensions de l'autonomie pour chacun des énoncés de la gestion.

Le directeur général a demandé la collaboration des directions en vue de compléter le questionnaire, ce qui a facilité la procédure de suivi. Les données ont été compilées à partir du logiciel «Excel» ce qui a permis d'établir les résultats par énoncé, par facteur, par dimension de gestion et dimension de l'autonomie pour enfin déterminer un niveau global d'autonomie de gestion. Le questionnaire comprenait 43 énoncés pour chacune des trois dimensions de l'autonomie. Les dimensions de la gestion étaient au nombre de quatre, soit : les activités d'enseignement et de formation couvrant huit énoncés répartis en trois facteurs; les activités de soutien à l'enseignement et à la formation couvrant dix-neuf énoncés répartis en six facteurs; les activités administratives couvrant six énoncés répartis en deux facteurs; et enfin, les activités relatives aux biens meubles et immeubles couvrant dix énoncés répartis en trois facteurs.

L'analyse des résultats a permis de constater qu'en général, les directions d'établissement d'enseignement du primaire à la CSH estiment avoir une «forte» *responsabilité administrative* face à leur tâches, une «forte» *latitude d'action* quoique moindre que la première dimension de l'autonomie mais un «faible» *niveau de financement* pour réaliser les tâches de gestion. En ce qui concerne les dimensions de gestion, les activités de formation ainsi que les activités de soutien à l'enseignement et à la formation présentent une autonomie de gestion qualifiée de moyenne alors que les deux autres dimensions de gestion, soit les activités administratives et les activités relatives aux biens meubles et immeubles présentent une *autonomie de gestion* qualifiée de «forte». La moyenne des moyennes, selon le tableau d'échelle de valeurs

fixé, nous indique que *l'autonomie de gestion globale* des directions d'établissement d'enseignement se qualifie de «forte», vu les trois dimensions de l'autonomie. Différents résultats s'expliquent tout dépendant de la dimension de gestion et nous font découvrir les opinions des directions d'établissement d'enseignement du primaire. Pour un même énoncé, la différence entre le plus haut et le plus faible résultat des dimensions de l'autonomie a révélé pour plusieurs énoncés que les directions d'établissement d'enseignement ont un faible niveau de financement pour réaliser des tâches dont ils se sentent très responsables. Ces énoncés ont trait principalement aux activités de soutien à l'enseignement et à la formation.

D'autres formes de questionnaires auraient pu être complétés mais nous pensons que celui-ci reflétait bien la gestion qu'ils doivent faire. Quelques directions ont eu de la difficulté à faire des liens entre le niveau de financement et les tâches décrites mais la moyenne des résultats confirme que le questionnaire reflétait la réalité. Le questionnaire fut complété pendant la période de préparation budgétaire alors que les ressources n'étaient pas toutes confirmées, ce qui a pu troubler quelque peu les réponses.

Il aurait été intéressant de faire compléter ce questionnaire à un ensemble de directions de différentes commissions scolaires, ce qui nous aurait permis d'analyser des différences dans les façons de faire. L'analyse des résultats nous amène à nous interroger concernant l'effet qu'aura la réforme lorsque nous constatons que *l'autonomie de gestion* qualifiée de «moyenne» pour les activités névralgiques de l'école que sont les activités d'enseignement et de formation et celles reliées au soutien à l'enseignement et à la formation. Aussi, la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à la *responsabilité administrative* est qualifiée de «forte» et non pas de «très forte» ou même de «totale». Nous pouvons nous questionner à savoir si les obligations de consultation ont une influence sur leur perception de responsabilité. Le *niveau de financement* ne semble pas suffisant pour réaliser les tâches à caractère financier alors, nous pouvons nous demander si la réforme doit être basée principalement sur les attitudes comme semble le mentionner le MEQ ou doit-elle être basée sur des moyens financiers ou une combinaison des deux? Avant la finalisation de cette recherche, le MEQ injectait des

sommes majeures en éducation pour la réforme et d'autres soutiens pédagogiques. Nous pensons que cela aura un effet bénéfique pour donner pleinement l'autonomie de gestion aux directions d'établissement d'enseignement.

Nous pensons que d'autres recherches pourraient s'avérer utiles afin de déterminer si la décentralisation a permis une meilleure efficience et une meilleure efficacité au niveau de la gestion des établissements d'enseignement. Nous espérons que d'autres chercheurs poursuivront des recherches dans le domaine de l'autonomie, car c'est par cette autonomie que les directions d'établissement d'enseignement pourront prendre véritablement leur place afin d'exercer leur rôle de leader pédagogique.

APPENDICE A

CADRE LÉGAL

Le présent appendice vise à présenter les principaux articles de la Loi sur l'instruction publique entourant les responsabilités de la direction d'établissement et les ressources financières de la commission scolaire et de ses établissements.

Article	Description
36	<p><i>Rôle de l'école, mission et projet éducatif.</i></p> <p>L'école est un établissement d'enseignement destiné à dispenser aux personnes visées à l'article 1 les services éducatifs prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement en vertu de l'article 447 et à collaborer au développement social et culturel de la communauté. Elle doit, notamment, faciliter le cheminement spirituel de l'élève afin de favoriser son épanouissement.</p> <p>Elle a pour mission, dans le respect du principe de l'égalité des chances, d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves, tout en les rendant aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire.</p> <p>Elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves, des parents, du directeur de l'école, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école, des représentants de la communauté et de la commission scolaire.</p>
37	<p><i>Mesures et orientations.</i></p> <p>Le projet éducatif de l'école contient les orientations propres à l'école et les mesures pour en assurer la réalisation et l'évaluation.</p> <p>Ces orientations et ces mesures visent l'application, l'adaptation et l'enrichissement, compte tenu des besoins des élèves et des priorités de l'école, du cadre national défini par la loi, le régime pédagogique et les programmes d'études établis par le ministre.</p> <p>Le projet éducatif de l'école doit respecter la liberté de conscience et de religion des élèves, des parents et des membres du personnel de l'école.</p>
80	<p><i>Mise en commun.</i></p> <p>Le conseil d'établissement peut, dans le cadre de ses compétences, convenir avec un autre établissement d'enseignement de la commission scolaire de mettre en commun des biens et services ou des activités.</p>
82	<p><i>Bilan d'activités.</i></p> <p>Le conseil d'établissement prépare et adopte un rapport annuel contenant un bilan de ses activités et en transmet une copie à la commission scolaire.</p>

84	<p><i>Régime pédagogique.</i></p> <p>Le conseil d'établissement approuve les modalités d'application du régime pédagogique proposées par le directeur d'école.</p>
85	<p><i>Orientation générale.</i></p> <p>Le conseil d'établissement approuve l'orientation générale proposée par le directeur d'école en vue de l'enrichissement ou de l'adaptation par les enseignants des objectifs et des contenus indicatifs des programmes d'études établis par le ministère et en vue de l'élaboration de programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves.</p>
86	<p><i>Matières obligatoires.</i></p> <p>Le conseil d'établissement approuve le temps alloué à chaque matière obligatoire ou à option, proposé par le directeur de l'école en s'assurant :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. de l'atteinte des objectifs obligatoires et de l'acquisition des contenus obligatoires prévus dans les programmes d'études établis par le ministre; 2. du respect des règles sur la sanction des études prévues au régime pédagogique.
90	<p><i>Enseignement hors périodes et locaux utilisés.</i></p> <p>Le conseil d'établissement peut organiser des services éducatifs autres que ceux qui sont prévus par le régime pédagogique, y compris des services d'enseignement en dehors des périodes d'enseignement pendant les jours de classe prévus au calendrier scolaire ou en dehors des jours de classe, et des services à des fins sociales, culturelles ou sportives.</p> <p>Il peut aussi permettre que d'autres personnes ou organismes organisent de tels services dans les locaux de l'école.</p>
93	<p><i>Utilisation des locaux, entente et services de l'école.</i></p> <p>Le conseil d'établissement approuve l'utilisation des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école proposée par le directeur de l'école, sous réserve des obligations imposées par la loi pour l'utilisation des locaux de l'école à des fins électorales et des ententes d'utilisation conclues par la commission scolaire avant la délivrance de l'acte d'établissement de l'école.</p> <p>Toute entente du conseil d'établissement pour l'utilisation des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école doit être préalablement autorisée par la commission scolaire si l'entente est faite pour plus d'un an.</p>

	<p>Le conseil d'établissement approuve l'organisation par la commission scolaire, dans les locaux de l'école, de services qu'elle fournit à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires.</p>
94	<p><i>Sollicitation de dons ou de subventions, restriction, affectation des contributions, tenue de livres et administration du fonds.</i></p> <p>Le conseil d'établissement peut, au nom de la commission scolaire, solliciter et recevoir toute somme d'argent par dons, legs, subventions ou autres contributions bénévoles de toute personne ou de tout organisme public ou privé désirant soutenir financièrement les activités de l'école.</p> <p>Il ne peut cependant solliciter ou recevoir des dons, legs, subventions ou autres contributions auxquels sont rattachées des conditions qui sont incompatibles avec la mission de l'école, notamment des conditions relatives à toute forme de sollicitation de nature commerciale.</p> <p>Les contributions reçues sont versées dans un fonds à destination spéciale créée à cette fin pour l'école par la commission scolaire ; les sommes constituant le fonds et les intérêts qu'elles produisent doivent être affectés à l'école.</p> <p>La commission scolaire tient pour ce fonds des livres et comptes séparés relatifs aux opérations qui s'y rapportent.</p> <p>L'administration du fonds est soumise à la surveillance du conseil d'établissement; la commission scolaire doit, à la demande de ce dernier, lui permettre l'examen des dossiers du fonds et lui fournir tout compte, tout rapport et toute information s'y rapportant.</p>
95	<p><i>Budget annuel de l'école.</i></p> <p>Le conseil d'établissement adopte le budget annuel de l'école proposé par le directeur de l'école, et le soumet à l'approbation de la commission scolaire.</p>
96.8	<p><i>Sélection et désignation temporaire.</i></p> <p>Le directeur de l'école est nommé par la commission scolaire selon les critères de sélection qu'elle établit après consultation du conseil d'établissement.</p> <p>La commission scolaire peut désigner une personne pour occuper temporairement le poste de directeur de l'école, en appliquant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministère qui peuvent être applicables, le cas échéant.</p>

96.12	<p><i>Qualité des services et directeur pédagogique.</i></p> <p>Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.</p> <p>Il s'assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école.</p>
96.13	<p><i>Responsabilités et absence de proposition.</i></p> <p>Le directeur de l'école assiste le conseil d'établissement dans l'exercice de ses fonctions et pouvoirs, et à cette fin :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. il coordonne l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école; 2. il s'assure de l'élaboration des propositions visées dans le présent chapitre qu'il doit soumettre à l'approbation du conseil d'établissement; 3. il favorise la concertation entre les parents, les élèves et le personnel et leur participation à la vie de l'école et à la réussite scolaire; 4. il informe régulièrement le conseil d'établissement des propositions qu'il approuve en vertu de l'article 96.15. <p>Lorsque le directeur de l'école néglige ou refuse de soumettre à l'approbation du conseil d'établissement une proposition sur un sujet relevant de la compétence du conseil, dans les 15 jours de la date à laquelle le conseil en fait la demande, ce dernier peut agir sans cette proposition.</p>
96.14	<p><i>Élève handicapé ou en difficulté d'apprentissage et plan d'intervention.</i></p> <p>Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.</p> <p>Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.</p>

Responsabilités du directeur de l'école, propositions, délai et motifs du refus.

Sur proposition des enseignants, ou dans le cas des propositions prévues au paragraphe 5, des membres du personnel concernés et après consultation du conseil d'établissement dans le cas visé au paragraphe 3, le directeur de l'école :

1. approuve, conformément aux orientations déterminées par le conseil d'établissement, les programmes d'études locaux pour répondre aux besoins particuliers des élèves;
2. approuve les critères relatifs à l'implantation de nouvelles méthodes pédagogiques;
3. approuve, conformément à la présente loi et dans le cadre du budget de l'école, le choix des manuels scolaires et du matériel didactique requis pour l'enseignement des programmes d'études;
- 96.15 4. approuve les normes et modalités d'évaluation des apprentissages de l'élève en tenant compte de ce qui est prévu au régime pédagogique et sous réserve des épreuves que peut imposer le ministre ou la commission scolaire;
5. approuve les règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre au primaire, sous réserve de celles qui sont prescrites par le régime pédagogique.

Les propositions des enseignants ou des membres du personnel visé au présent article sont faites selon les modalités établies par ceux-ci lors d'assemblées générales convoquées à cette fin par le directeur de l'école, ou à défaut, selon celles établies par ce dernier.

Une proposition des enseignants ou des membres du personnel sur un sujet visé au présent article doit être donnée dans les 15 jours de la date à laquelle l'école peut agir sans cette proposition.

Lorsque le directeur de l'école n'approuve pas une proposition des enseignants ou des membres du personnel, il doit leur en donner les motifs.

Programme d'études locales.

- 96.16 Avec l'autorisation du ministre, un nombre d'unités supérieur à celui prévu au régime pédagogique peut être attribué à un programme d'études local.

Besoins de l'école.

- 96.20 Le directeur de l'école, après consultation des membres du personnel de

	l'école, fait part à la commission scolaire, à la date et dans la forme que celle-ci détermine, des besoins de l'école pour chaque catégorie de personnel ainsi que des besoins de perfectionnement de ce personnel.
96.21	<p><i>Gérance du personnel et perfectionnement des membres.</i></p> <p>Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministère applicables, et le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.</p> <p>Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant.</p>
96.22	<p><i>Besoins de l'école.</i></p> <p>Le directeur de l'école, après consultation du conseil d'établissement, fait part à la commission scolaire des besoins de l'école en biens et services, ainsi que des besoins d'amélioration, d'aménagement, de construction, de transformation ou de réfection des locaux ou immeubles mis à la disposition de l'école.</p>
96.23	<p><i>Gérance des ressources.</i></p> <p>Le directeur de l'école gère les ressources matérielles de l'école en appliquant, le cas échéant, les normes et décision de la commission scolaire; il en rend compte à la commission scolaire.</p>
96.24	<p><i>Budget annuel, crédits distincts et fermeture de l'école.</i></p> <p>Le directeur de l'école prépare le budget annuel de l'école, le soumet au conseil d'établissement pour adoption, en assure l'administration et en rend compte au conseil d'établissement.</p> <p>Le budget maintient l'équilibre entre, d'une part les dépenses, et d'autre part, les ressources financières allouées à l'école par la commission scolaire et les autres revenus qui lui sont propres.</p> <p>Le budget approuvé de l'école constitue des crédits distincts au sein du budget de la commission scolaire et les dépenses pour cette école sont imputées à ces crédits. En cas de fermeture de l'école, les surplus et les fonds de celle-ci, le cas échéant, deviennent ceux de la commission scolaire.</p>

96.25	<p><i>Politiques et règlements.</i></p> <p>Le directeur de l'école participe à l'élaboration des politiques et des règlements de la commission scolaire.</p>
96.26	<p><i>Fonctions et pouvoirs et autres fonctions.</i></p> <p>Le directeur de l'école exerce aussi les fonctions et pouvoirs que lui délègue le conseil des commissaires.</p> <p>À la demande de la commission scolaire, il exerce des fonctions autres que celles de directeur d'école.</p>
274.	<p><i>Exercice financier.</i></p> <p>L'exercice financier d'une commission scolaire commence le 1^{er} juillet et se termine le 30 juin de l'année suivante.</p>
275.	<p><i>Répartition des ressources.</i></p> <p>La commission scolaire répartit entre ses écoles, ses centres de formation professionnelle et ses centres d'éducation des adultes, de façon équitable, en tenant compte des inégalités sociales et économiques et des besoins exprimés par les établissements, les subventions de fonctionnement allouées par le ministre, y compris la subvention de péréquation le cas échéant, le produit de la taxe scolaire et les revenus de placement de tout ou partie de ce produit, déduction faite du montant que la commission scolaire détermine pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire.</p> <p>La répartition doit prévoir les montants alloués au fonctionnement des conseils d'établissement.</p> <p>La commission scolaire doit rendre public, les objectifs et les principes de répartition des subventions, du produit de la taxe scolaire et des autres revenus entre ses établissements et les critères afférents à ces objectifs et principes, ainsi que les objectifs, les principes et les critères qui ont servi à déterminer le montant qu'elle retient pour ses besoins et ceux des comités de la commission scolaire.</p>
276.	<p><i>Budget.</i></p> <p>La commission scolaire approuve le budget des écoles, des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation des adultes.</p> <p>Le budget d'un établissement est sans effet tant qu'il n'est pas approuvé par la commission scolaire. Toutefois, la commission scolaire peut</p>

	autoriser un établissement, aux conditions qu'elle détermine, à engager des dépenses qui n'ont pas été approuvées.
	<p><i>Approbation et répartition.</i></p> <p>La commission scolaire doit adopter et transmettre au ministre, avant la date et dans la forme qu'il détermine, son budget de fonctionnement, d'investissement et de service de la dette pour l'année scolaire suivante.</p> <p>277. Le budget de la commission scolaire doit prévoir les ressources financières allouées aux comités de la commission scolaire et indiquer les ressources financières affectées aux services aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.</p> <p>Les budgets des établissements d'enseignement de la commission scolaire constituent des crédits distincts dans le budget de cette dernière.</p>
	<p><i>Avis public.</i></p> <p>278. Avant d'adopter son budget, la commission scolaire donne un avis public d'au moins 15 jours qui indique la date, l'heure et le lieu de la séance du conseil des commissaires à laquelle il sera examiné.</p>
	<p><i>Dépenses supérieures aux revenus.</i></p> <p>279. Le budget ne peut prévoir, sauf avec l'autorisation du ministre, aux conditions et selon les modalités qu'il détermine, de dépenses supérieures aux revenus de la commission scolaire.</p>
	<p><i>Surplus anticipé.</i></p> <p>280. La commission scolaire doit intégrer dans son budget, comme revenu, le surplus anticipé de l'année courante et tout autre surplus dont elle dispose.</p>
	<p><i>Tenue de livres.</i></p> <p>283. La commission scolaire tient les livres de comptes de la manière et suivant les formules que le ministre peut déterminer.</p>
	<p><i>Remise du rapport et avis.</i></p> <p>286. Aussitôt que les opérations financières ont été vérifiées, le directeur général soumet l'état financier et le rapport du vérificateur externe au conseil des commissaires, à la première séance qui suit d'au moins 15 jours la date de la réception de ce rapport.</p> <p>Le secrétaire général donne un avis public de la date, de l'heure et du lieu de cette séance au moins 15 jours avant sa tenue.</p>

APPENDICE B

PLAN D'ENREGISTREMENT COMPTABLE MANUEL DE NORMALISATION DU MEQ

10000 ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION			
11000	Éducation préscolaire	11100	Maternelle 4 ans
		11200	Maternelle 5 ans
12000	Enseignement primaire		
13000	Enseignement secondaire général		
14000	Formation professionnelle		
15000	Enseignement particulier	15100	Éducation préscolaire
		15110	Enfants ayant un handicap
		15120	Enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
		15200	Enseignement primaire
		15210	Élèves ayant un handicap
		15220	Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
		15230	Élèves en classes d'accueil et de francisation
		15300	Enseignement secondaire
		15310	Élèves ayant un handicap
		15320	Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage
		15330	Élèves en classes d'accueil et de francisation
18000	Formation des adultes	18100	Formation générale
		18200	Alphabétisation
		18300	Programme d'insertion dans la vie communautaire
		18500	Formation à distance
20000 ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION			
21000	Gestion des écoles et des centres	21100	Direction et soutien des écoles et des centres
		21200	Imprimerie et reprographie d'enseignement

22000	Moyens d'enseignement	22100 22200	Bibliothèque et audiovisuel Informatique d'enseignement
23000	Services complémentaires	23100 23110 23120 23130 23140 23200 23210 23220 23230 23300 23400	Services personnels à l'élève Orientation, information scolaire, professionnelle et autres assistances Psychologie Orthophonie – audiology Psychoéducation et éducation spécialisée Vie scolaire Animation pastorale et religieuse Animation sportive, culturelle et sociale Encadrement et surveillance d'élèves Santé et services sociaux Soutien aux élèves ayant un handicap
24000	Services pédagogiques et de formation d'appoint	24100 24200 24300 24400 24500	Éducation populaire Orthopédagogie Soutien à l'intégration et francisation Cours d'appoint, à domicile ou en milieu hospitalier Programmes particuliers de soutien et de formation
25000	Animation et développement pédagogique		
30000	ACTIVITÉS PARASCOLAIRES		
31000	Hébergement des élèves	31100 31200	Résidences d'élèves Aide à la pension ou au transport
32000	Services alimentaires		
34000	Transport scolaire	34100 34200 34300 34400 34500	Transport quotidien des élèves Transport par entente Transport exceptionnel Transport inter-école Transport périodique
50000	ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES		
51000	Conseil des commissaires et comités	51100 51200	Commissaires d'écoles et comités Élections
52000	Gestion	52100 52200 52300 52400	Direction générale Gestion des services éducatifs Gestion administrative Gestion du transport scolaire
53000	Services corporatifs	53100 53200 53300 53400 53500	Informatique de gestion Imprimerie et reprographie de gestion Messagerie et téléphonie Archives Frais corporatifs

55000	Perfectionnement	55100	Personnels hors-cadre, cadre, direction d'école et de centre et personnel de gérance	
		55200	Personnel enseignant	
		55300	Personnel professionnel	
		55400	Personnel de soutien technique, administratif, ouvrier	
		55500	Autres	
60000 ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES				
61000	Mobilier, matériel roulant et entretien des biens meubles			
62000	Conservation des immeubles			
63000	Entretien ménager			
64000	Consommation énergétique			
65000	Location d'immeubles	65100	D'autres commissions scolaires	
		65900	D'autres organismes	
66000	Protection et sécurité			
67000	Construction et acquisition d'immeubles			
68000	Amélioration, transformation, rénovation majeure			
69000	Développement de systèmes informatiques			
70000 ACTIVITÉS CONNEXES				
71000	Résidences d'enseignants			
72000	Financement	72100	Remboursement de capital –	
		72110	Emprunts à long terme à la charge de la commission scolaire	
		72120	Billets à long terme liés aux investissements	
		72190	Billets à long terme–Programme de départs assistés	
		72200	Paiements d'intérêts	
		72210	Emprunts à long terme sujets à une subvention	
		72220	Emprunts à long terme à la charge de la commission scolaire liés aux investissements	
		72230	Emprunts à long terme à la charge de la commission scolaire – Programme de départs assistés	
		72300	Escompte et frais d'émission des emprunts à long terme	
		72400	Honoraires annuels du fiduciaire	
		72500	Opérations de charge	
		72600	Intérêts sur emprunts à court terme	
73000	Projets spéciaux			
74000	Rétroactivité	74100	Renouvellement des conventions collectives	
		74900	Autres ajustements	

75000	Droits de scolarité et ententes	75100	Droits de scolarité entre commissions scolaires
		75200	Droits de scolarité hors-réseau
		75900	Ententes
76000	Sécurité d'emploi	76100	Personnel enseignant
		76200	Autres personnels
78000	Prêts de services	78100	Au MEQ
		78900	Autres
79000	Activités extrascolaires		

LES NATURES DE DÉPENSES

100	Rémunération		
110	Personnel cadre, hors-cadre, directeur d'école et de centre		
120	Personnel de gérance		Services, honoraires et contrats
130	Personnel enseignant		Assurances
140	Personnel professionnel		Honoraires
150	Personnel de soutien administratif	500	Location de biens meubles
160	Personnel de soutien technique et paratechnique		Télécommunication
170	Personnel de soutien ouvrier		Transport
180	Personnel de suppléance		Entretien et réparation
190	Commissaires		
200	Contribution de l'employeur		
300	Frais de déplacement		
400	Fournitures et matériel Matériel didactique Manuels scolaires Volumes et périodiques Logiciels Électricité Gaz Mazout Entretien et réparation	700	Équipements et autres investissements
		710	Mobilier
		720	Ordinateurs et matériel informatique
		730	Appareillage et outillage
		740	Matériel roulant
		750	Stocks initiaux
		790	Autres
		800	Autres dépenses
		890	Imputation interne

999 LES NATURES DE REVENUS

901 à 909	Imputation interne
910 à 966	Revenus généraux
910	Subvention de fonctionnement du MEQ
920	Revenus tenant lieu de subvention du MEQ
930	Revenus des autres ministères ou organismes gouvernementaux
940	Droits de scolarité et revenus visant à financer un cours
950	Autres revenus généraux de fonctionnement
960	Revenus généraux d'investissements
961	Subvention d'investissements du MEQ
962	Revenus tenant lieu de subvention gouvernementale d'investissements
963	Subventions d'investissements d'autres ministères ou organismes gouvernementaux
964	Produits d'aliénation d'actifs mobiliers et immobiliers
965	Autres revenus généraux d'investissements
967 à 999	Revenus spécifiques
967	Revenus spécifiques d'investissements
968	Revenus de transfert d'une autre commission scolaire
969	Autres revenus spécifiques d'investissements
970	Revenus spécifiques de fonctionnement
971	Revenus de transfert d'une autre commission scolaire
975	Participation financière d'un organisme pour des dépenses de fonctionnement
980	Vente de biens et de services
985	Revenus de recouvrement de salaire
990	Autres revenus spécifiques

APPENDICE C

RÉSULTATS DÉTAILLÉS

Facteur	Page
C.1 Organisation scolaire	215
C.2 Orientations de l'école et enrichissement des programmes locaux	216
C.3 Remplacements, frais de déplacement et choix du matériel	217
C.4 Gestion des écoles	218
C.5 Moyens d'enseignement	220
C.6 Services complémentaires reliés aux activités étudiantes	221
C.7 Services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance	222
C.8 Services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficultés	223
C.9 Services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique	224
C.10 Conseil d'établissement et services corporatifs	225
C.11 Perfectionnement	227
C.12 Entretien des biens meubles et conservation des immeubles	228
C.13 Entretien ménager, consommation énergétique, locations et sécurité	230

C.1 Organisation scolaire		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
1. ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION								
1.1	Je détermine les besoins en personnel enseignant (titulaires, spécialistes)dénombrement flottant).	1	1	11,1 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		2	2	22,2 %	4	44,4 %	6	66,7 %
		3	4	44,4 %	3	33,3 %	0	0,0 %
		4	2	22,2 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	2,78		2,44		1,67	
Moyenne			2,30					
1.2	J'établis une répartition du temps alloué à chaque matière obligatoire et à option.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	3	33,3 %	3	33,3 %	1	11,1 %
		3	5	55,6 %	5	55,6 %	3	33,3 %
		4	1	11,1 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		MOY	2,78		2,78		1,78	19,8 %
Moyenne			2,44					
1.5	Je détermine les groupes-élèves.	1	1	11,1 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		2	2	22,2 %	2	22,2 %	6	66,7 %
		3	3	33,3 %	3	33,3 %	1	11,1 %
		4	3	33,3 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	2,89		2,56		2,22	
Moyenne			2,56					
	Moyenne pour le facteur : organisation scolaire	1	0,67	7,4 %	1,00	11,1 %	2,00	22,2 %
		2	2,33	25,9 %	3,00	33,3 %	4,33	48,1 %
		3	4,00	44,4 %	3,67	40,7 %	1,33	14,8 %
		4	2,00	22,2 %	1,33	14,8 %	0,33	3,7 %
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,00	11,1 %
		MOY	2,81		2,59		1,89	
Moyenne			2,43					

C.2 Orientations de l'école et enrichissement des programmes locaux		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
1. ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION								
1.3	Je définis les orientations de l'école et son approche éducative.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	1	11,1 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		3	6	66,7 %	7	77,8 %	4	44,4 %
		4	2	22,2 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		MOY	3,11		3,00		2,22	
Moyenne			2,78					
1.4	J'adapte et j'enrichis des programmes locaux d'étude pour répondre à des besoins particuliers.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	4	44,4 %	2	22,2 %	4	44,4 %
		3	2	22,2 %	4	44,4 %	3	33,3 %
		4	2	22,2 %	2	22,2 %	0	0,0 %
		1	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		MOY	2,56		2,78		2,11	
Moyenne			2,48					
	Moyenne pour le facteur : orientations de l'école et enrichissement des programmes locaux.	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %
		2	2,50	27,8 %	1,50	16,7 %	3,50	38,9 %
		3	4,00	44,4 %	5,50	61,1 %	3,50	38,9 %
		4	2,00	22,2 %	1,50	16,7 %	0,00	0,0 %
		1	0,50	5,6 %	0,50	5,6 %	2,00	22,2 %
		MOY	2,83		2,89		2,17	
Moyenne			2,63					

C.3 Remplacement, frais de déplacement et choix du matériel		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
1. ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION								
1.6	J'assure le remplacement lors d'absences du personnel enseignant.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	1	11,1 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		3	2	22,2 %	4	44,4 %	4	44,4 %
		4	6	66,7 %	5	55,6 %	3	33,3 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,56		3,56		3,11	
Moyenne			3,41					
1.7	Je gère les frais de déplacement des spécialistes.	1	3	33,3 %	3	33,3 %	2	22,2 %
		2	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		3	0	0,0 %	2	22,2 %	2	22,2 %
		4	5	55,6 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		1	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		MOY	2,67		2,44		2,44	
Moyenne			2,52					
1.8	Je choisis le matériel d'enseignement approprié aux programmes d'études ainsi que le matériel didactique.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		2	1	11,1 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		3	5	55,6 %	5	55,6 %	3	33,3 %
		4	3	33,3 %	3	33,3 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,22		3,22		2,00	
Moyenne			2,81					
	Moyenne pour le facteur : remplacement, frais de déplacement et choix du matériel.	1	1,00	11,1 %	1,00	11,1 %	1,67	18,5 %
		2	0,67	7,4 %	0,33	3,7 %	1,67	18,5 %
		3	2,33	25,9 %	3,67	40,7 %	3,00	33,3 %
		4	4,67	51,9 %	3,67	40,7 %	2,00	22,2 %
		1	0,33	3,7 %	0,33	3,7 %	0,67	7,4 %
		MOY	3,15		3,07		2,52	
Moyenne			2,91					

C.4 Gestion des écoles		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION								
2.1	Je détermine les besoins pour le personnel administratif.	1	1	11,1 %	2	22,2 %	3	33,3 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		3	6	66,7 %	5	55,6 %	1	11,1 %
		4	2	22,2 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		MOY	3,00		2,56		1,89	
Moyenne			2,48					
2.2	Je décide du remplacement ou non du personnel de soutien administratif.	1	1	11,1 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		3	1	11,1 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		4	7	77,8 %	6	66,7 %	4	44,4 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		MOY	3,56		3,33		2,67	
Moyenne			3,19					
2.3	Je détermine les besoins en surcroît de travail.	1	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		2	1	11,1 %	3	33,3 %	5	55,6 %
		3	1	11,1 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		4	6	66,7 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,33		2,89		2,11	
Moyenne			2,78					
2.4	Je fais l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	1	11,1 %	1	11,1 %	5	55,6 %
		3	4	44,4 %	6	66,7 %	3	33,3 %
		4	4	44,4 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,33		3,11		2,56	
Moyenne			3,00					

C.4 Gestion des écoles (suite)		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...										
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?						
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5										
			NB		%		NB		%		NB		%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION													
2.5	Je m'assure du service de reprographie.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %					
		2	1	11,1 %	2	22,2 %	3	33,3 %					
		3	2	22,2 %	3	33,3 %	3	33,3 %					
		4	6	66,7 %	4	44,4 %	2	22,2 %					
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %					
		MOY	3,56		3,22		2,67						
Moyenne			3,15										
Moyenne pour le facteur : gestion des écoles.	1	0,60	6,7 %	0,80	8,9 %	1,20	13,3 %						
	2	0,60	6,7 %	1,60	17,8 %	3,80	42,2 %						
	3	2,80	31,1 %	3,20	35,6 %	1,60	17,8 %						
	4	5,00	55,6 %	3,40	37,8 %	1,80	20,0 %						
	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,60	6,7 %						
	MOY	3,36		3,02		2,38							
Moyenne			2,92										

C.5 Moyens d'enseignement		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION								
2.6	Je prépare le plan d'intégration des nouvelles technologies d'information et de communication.	1	1	11,1 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		2	2	22,2 %	1	11,1 %	4	44,4 %
		3	5	55,6 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		4	1	11,1 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		MOY	2,67		2,33		1,67	
Moyenne			2,22					
2.7	Je m'assure que les ordinateurs et ses composantes fonctionnent.	1	0	0,0 %	1	11,1 %	4	44,4 %
		2	0	0,0 %	3	33,3 %	2	22,2 %
		3	5	55,6 %	4	44,4 %	3	33,3 %
		4	4	44,4 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,44		2,56		1,89	
Moyenne			2,63					
2.8	J'organise les services de bibliothèques et d'audiovisuel.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		2	3	33,3 %	4	44,4 %	6	66,7 %
		3	1	11,1 %	3	33,3 %	0	0,0 %
		4	5	55,6 %	2	22,2 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,22		2,78		1,67	
Moyenne			2,56					
	Moyenne pour le facteur : moyens d'enseignement.	1	0,33	3,7 %	1,33	14,8 %	3,33	37,0 %
		2	1,67	18,5 %	2,67	29,6 %	4,00	44,4 %
		3	3,67	40,7 %	3,67	40,7 %	1,33	14,8 %
		4	3,33	37,0 %	1,33	14,8 %	0,00	0,0 %
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,33	3,7 %
		MOY	3,11		2,56		1,74	
Moyenne			2,47					

C.6 Services complémentaires reliés aux activités étudiantes		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION								
2.11	Je m'assure de l'organisation des sorties éducatives.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	1	11,1 %	1	11,1 %	5	55,6 %
		3	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		4	7	77,8 %	7	77,8 %	2	22,2 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,67		3,67		2,67	
Moyenne			3,33					
2.12	Je planifie le programme d'activités étudiantes pour l'école.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	7	77,8 %
		3	4	44,4 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		4	5	55,6 %	7	77,8 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		MOY	3,56		3,67		2,11	
Moyenne			3,11					
2.13	Je m'assure de l'organisation de la rentrée des élèves.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		2	1	11,1 %	2	22,2 %	2	22,2 %
		3	3	33,3 %	3	33,3 %	2	22,2 %
		4	5	55,6 %	4	44,4 %	2	22,2 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		MOY	3,44		3,22		2,33	
Moyenne			3,00					
	Moyenne pour le facteur : services complémentaires reliés aux activités étudiantes.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0,33	3,7 %
		2	0,67	7,4 %	1,33	14,8 %	4,67	51,9 %
		3	2,67	29,6 %	1,67	18,5 %	1,33	14,8 %
		4	5,67	63,0 %	6,00	66,7 %	1,67	18,5 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		MOY	3,56		3,52		2,37	
Moyenne			3,15					

C.7 Services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION								
2.10	Je mets en place les services d'animation pastorale.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	4	44,4 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		3	1	11,1 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		4	2	22,2 %	3	33,3 %	0	0,0 %
		1	2	22,2 %	2	22,2 %	3	33,3 %
		MOY	2,33		2,56		1,56	
Moyenne			2,15					
2.14	Je vois à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'école.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		2	0	0,0 %	2	22,2 %	4	44,4 %
		3	1	11,1 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		4	8	88,9 %	5	55,6 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,89		3,33		2,00	
Moyenne			3,07					
2.16	Je prépare l'organisation physique des services de santé.	1	1	11,1 %	2	22,2 %	5	55,6 %
		2	1	11,1 %	2	22,2 %	0	0,0 %
		3	3	33,3 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		4	4	44,4 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		MOY	3,11		2,44		1,22	
Moyenne			2,26					
	Moyenne pour le facteur : services complémentaires reliés à l'animation et à la surveillance.	1	0,33	3,7 %	0,67	7,4 %	3,33	37,0 %
		2	1,67	18,5 %	2,33	25,9 %	2,33	25,9 %
		3	1,67	18,5 %	2,33	25,9 %	1,00	11,1 %
		4	4,67	51,9 %	3,00	33,3 %	0,33	3,7 %
		1	0,67	7,4 %	0,67	7,4 %	2,00	22,2 %
		MOY	3,11		2,78		1,59	
Moyenne			2,49					

C.8 Services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficultés		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...										
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?						
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5										
			NB		%		NB		%		NB		%
2. ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION													
2.9	Je mets en place les services de psycho- éducation.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	6	66,7 %					
		2	2	22,2 %	5	55,6 %	2	22,2 %					
		3	1	11,1 %	0	0,0 %	1	11,1 %					
		4	6	66,7 %	4	44,4 %	0	0,0 %					
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %					
		MOY	3,44		2,89		1,44						
Moyenne			2,59										
2.15	Je m'assure d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %					
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	6	66,7 %					
		3	3	33,3 %	5	55,6 %	1	11,1 %					
		4	6	66,7 %	3	33,3 %	0	0,0 %					
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %					
		MOY	3,67		3,22		1,89						
Moyenne			2,93										
	Moyenne pour le facteur : services complémentaires reliés au soutien aux élèves en difficultés.	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	3,50	38,9 %					
		2	1,00	11,1 %	3,00	33,3 %	4,00	44,4 %					
		3	2,00	22,2 %	2,50	27,8 %	1,00	11,1 %					
		4	6,00	66,7 %	3,50	38,9 %	0,00	0,0 %					
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,50	5,6 %					
		MOY	3,56		3,06		1,67						
Moyenne			2,76										

C.9 Services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
2.	ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION							
2.17	J'organise des services d'orthopédagogie.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		2	1	11,1 %	5	55,6 %	6	66,7 %
		3	1	11,1 %	4	44,4 %	0	0,0 %
		4	7	77,8 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,67		2,44		1,67	
Moyenne			2,59					
2.18	J'organise des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique.	1	1	11,1 %	1	11,1 %	4	44,4 %
		2	3	33,3 %	6	66,7 %	2	22,2 %
		3	2	22,2 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		4	2	22,2 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		1	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		MOY	2,44		2,00		1,44	
Moyenne			1,96					
2.20	Je prépare l'organisation physique des services d'animation de passe-partout.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	0	0,0 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		3	5	55,6 %	2	22,2 %	3	33,3 %
		4	1	11,1 %	2	22,2 %	2	22,2 %
		11	3	33,3 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		MOY	2,44		2,33		2,44	
Moyenne			2,41					
	Moyenne pour le facteur : services pédagogiques, de formation d'appoint et de développement pédagogique.	1	0,33	3,7 %	0,33	3,7 %	2,33	25,9 %
		2	1,33	14,8 %	4,33	48,1 %	3,00	33,3 %
		3	2,67	29,6 %	2,00	22,2 %	1,33	14,8 %
		4	3,33	37,0 %	1,00	11,1 %	0,67	7,4 %
		1	1,33	14,8 %	1,33	14,8 %	1,67	18,5 %
		MOY	2,85		2,26		1,85	
Moyenne			2,32					

C.10 Conseil d'établissement et services corporatifs		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
5.	ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES							
5.1	J'assume le travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	4	44,4 %
		3	2	22,2 %	1	11,1 %	0	0,0 %
		4	7	77,8 %	7	77,8 %	2	22,2 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		MOY	3,78		3,67		2,11	
Moyenne			3,19					
5.2	Je coordonne la publicité et l'information.	1	0	0,0 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		3	4	44,4 %	3	33,3 %	1	11,1 %
		4	5	55,6 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		MOY	3,56		3,11		1,78	
Moyenne			2,81					
5.3	J'accueille les employés en début d'année.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		2	0	0,0 %	2	22,2 %	5	55,6 %
		3	2	22,2 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		4	7	77,8 %	7	77,8 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,78		3,56		2,33	
Moyenne			3,22					
5.4	Je m'assure des services de messagerie et de téléphonie.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		2	0	0,0 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		3	3	33,3 %	3	33,3 %	5	55,6 %
		4	6	66,7 %	4	44,4 %	2	22,2 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,67		3,22		2,89	
Moyenne			3,26					

C.10 Conseil d'établissement et services corporatifs (suite)	Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...		Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
		NB	%	NB	%	NB	%
5. ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES							
Moyenne pour le facteur :conseil d'établissement et services corporatifs.	1	0,00	0,0 %	0,33	3,7 %	1,33	4,9 %
	2	0,00	0,0 %	1,67	18,5 %	2,67	9,9 %
	3	3,00	33,3 %	2,00	22,2 %	2,67	9,9 %
	4	6,00	66,7 %	5,00	55,6 %	1,33	4,9 %
	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,00	3,7 %
	MOY	3,67		3,30		2,33	
Moyenne		3,10					

C.11 Perfectionnement		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
5.	ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES							
5.5	J'organise des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	2	22,2 %	4	44,4 %	5	55,6 %
		3	2	22,2 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		4	5	55,6 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,33		3,00		2,11	
Moyenne			2,81					
5.6	Je prévois le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants.	1	1	11,1 %	1	11,1 %	5	55,6 %
		2	0	0,0 %	2	22,2 %	3	33,3 %
		3	2	22,2 %	2	22,2 %	0	0,0 %
		4	6	66,7 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,44		3,00		1,67	
Moyenne			2,70					
	Moyenne pour le facteur : perfectionnement.	1	0,50	5,6 %	0,50	5,6 %	3,50	38,5 %
		2	1,00	11,1 %	3,00	33,3 %	4,00	44,4 %
		3	2,00	22,2 %	1,50	16,7 %	0,50	05,5 %
		4	5,50	61,1 %	4,00	44,4 %	1,00	11,6 %
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %
		MOY	3,39		3,00		1,89	
Moyenne			2,76					

C.12 Entretien des biens meubles et conservation des immeubles		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...									
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?					
Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5												
NB			%		NB		%		NB		%	
Dans l'exercice de mes fonctions ...												
6. ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES												
6.1	Je négocie des contrats d'entretien de terrains.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %				
		2	1	11,1 %	3	33,3 %	3	33,3 %				
		3	3	33,3 %	2	22,2 %	2	22,2 %				
		4	5	55,6 %	4	44,4 %	2	22,2 %				
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %				
		MOY	3,44		3,11		2,44					
Moyenne			3,00									
6.2	Je vois à l'entretien et à la réparation des immeubles.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %				
		2	0	0,0 %	3	33,3 %	5	55,6 %				
		3	6	66,7 %	5	55,6 %	1	11,1 %				
		4	3	33,3 %	1	11,1 %	1	11,1 %				
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %				
		MOY	3,33		2,78		2,11					
Moyenne			2,74									
6.3	Je m'assure de l'inspection et du contrôle des bâtiments, des appareils et du matériel.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %				
		2	0	0,0 %	3	33,3 %	1	11,1 %				
		3	6	66,7 %	4	44,4 %	2	22,2 %				
		4	3	33,3 %	2	22,2 %	1	11,1 %				
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %				
		MOY	3,33		2,89		1,89					
Moyenne			2,70									
6.4	Je gère le personnel ouvrier affecté à mon école.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %				
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	3	33,3 %				
		3	3	33,3 %	6	66,7 %	1	11,1 %				
		4	6	66,7 %	2	22,2 %	2	22,2 %				
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %				
		MOY	3,67		3,11		2,22					
Moyenne			3,00									

C.12 Entretien des biens meubles et conservation des immeubles (suite)		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...										
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?						
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5										
			NB		%		NB		%		NB		%
6. ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES													
Moyenne pour le facteur : entretien des biens meubles et conservation des immeubles.	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	2,25	25,0 %						
	2	0,25	2,8 %	2,50	27,8 %	3,00	33,3 %						
	3	4,50	50,0 %	4,25	47,2 %	1,50	16,7 %						
	4	4,25	47,2 %	2,25	25,0 %	1,50	16,7 %						
	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,75	8,3 %						
	MOY	3,44		2,97		2,17							
Moyenne		2,86											

C.13 Entretien ménager, consommation énergétique, locations et sécurité		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
6. ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES								
6.5	Je vois à la propreté des lieux.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		3	2	22,2 %	3	33,3 %	5	55,6 %
		4	7	77,8 %	6	66,7 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,78		3,67		2,56	
Moyenne			3,33					
6.6	Je m'assure de la gestion adéquate de la consommation énergétique.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	3	33,3 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		3	4	44,4 %	5	55,6 %	3	33,3 %
		4	2	22,2 %	1	11,1 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	2,89		2,78		2,33	
Moyenne			2,67					
6.7	Je règle des contrats de prêts de locaux pour le CE (sauf ceux régis par la commission scolaire).	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	2	22,2 %	2	22,2 %	2	22,2 %
		3	1	11,1 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		4	6	66,7 %	6	66,7 %	0	0,0 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	3	33,3 %
		MOY	3,44		3,44		1,67	
Moyenne			2,85					

C.13 Entretien ménager, consommation énergétique, locations et sécurité (suite)	Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...						
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		
Dans l'exercice de mes fonctions ...		Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5						
		NB	%	NB	%	NB	%	
6. ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES								
6.8	J'organise la surveillance des immeubles.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	1	11,1 %	2	22,2 %	3	33,3 %
		3	3	33,3 %	3	33,3 %	3	33,3 %
		4	5	55,6 %	4	44,4 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,44		3,22		2,33	
Moyenne			3,00					
	Moyenne pour le facteur : entretien ménager, consommation énergétique, locations et sécurité.	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	2,00	22,2 %
		2	1,50	16,7 %	1,75	19,4 %	2,25	25,0 %
		3	2,50	27,8 %	3,00	33,3 %	3,25	36,1 %
		4	5,00	55,6 %	4,25	47,2 %	0,75	8,3 %
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,75	8,3 %
		MOY	3,39		3,28		2,22	
Moyenne			2,96					

C.14 Investissements		Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
			la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Dans l'exercice de mes fonctions ...			Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
			NB	%	NB	%	NB	%
6.	ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES							
6.9	Je fais l'inventaire des améliorations à apporter aux bâtiments, aux terrains, réparations majeures à effectuer, etc.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		2	1	11,1 %	1	11,1 %	3	33,3 %
		3	5	55,6 %	6	66,7 %	1	11,1 %
		4	3	33,3 %	2	22,2 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	2	22,2 %
		MOY	3,22		3,11		1,89	
Moyenne			2,74					
6.10	Je m'assure des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage.	1	0	0,0 %	0	0,0 %	1	11,1 %
		2	0	0,0 %	1	11,1 %	2	22,2 %
		3	2	22,2 %	3	33,3 %	5	55,6 %
		4	7	77,8 %	5	55,6 %	1	11,1 %
		1	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %
		MOY	3,78		3,44		2,67	
Moyenne			3,30					
	Moyenne pour le facteur : investissements.	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,50	16,7 %
		2	0,50	5,6 %	1,00	11,1 %	2,50	27,8 %
		3	3,50	38,9 %	4,50	50,0 %	3,00	33,3 %
		4	5,00	55,6 %	3,50	38,9 %	1,00	11,1 %
		1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,00	11,1 %
		MOY	3,50		3,28		2,28	
Moyenne			3,02					

C.15 Ensemble des dimensions de la gestion	Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
		Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
		NB	%	NB	%	NB	%
ENSEMBLE DES DIMENSIONS DE LA GESTION							
Moyenne pour la dimension : activités d'enseignement et de formation (10)	1	0,63	6,9 %	0,75	8,3 %	1,38	15,3 %
	2	1,75	19,4 %	1,63	18,1 %	3,13	34,7 %
	3	3,38	37,5 %	4,13	45,8 %	2,50	27,8 %
	4	3,00	33,3 %	2,25	25,0 %	0,88	9,7 %
	1	0,25	2,8 %	0,25	2,8 %	1,13	12,5 %
	MOY	2,94		2,85		2,19	
Moyenne		2,66					
Moyenne pour la dimension : activités de soutien à l'enseignement et à la formation (20)	1	0,31	3,5 %	0,58	6,4 %	2,06	22,9 %
	2	1,08	12,0 %	2,78	30,9 %	3,29	36,5 %
	3	3,02	33,5 %	2,60	28,9 %	1,51	16,8 %
	4	3,84	42,7 %	2,30	25,5 %	0,91	10,1 %
	1	0,75	8,3 %	0,75	8,3 %	1,24	13,7 %
	MOY	3,07		2,65		2,00	
Moyenne		2,58					
Moyenne pour la dimension : activités administratives (50).	1	0,17	1,9 %	0,28	3,1 %	1,61	17,9 %
	2	0,33	3,7 %	1,89	21,0 %	3,56	39,5 %
	3	2,33	25,9 %	1,50	16,7 %	1,06	11,7 %
	4	6,17	68,5 %	5,33	59,3 %	1,44	16,0 %
	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,33	14,8 %
	MOY	3,61		3,32		2,11	
Moyenne		3,01					
Moyenne pour la dimension : activités relatives aux biens meubles et immeubles (60).	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	1,92	21,3 %
	2	1,00	11,1 %	1,79	19,9 %	2,50	27,8 %
	3	3,13	34,7 %	3,50	38,9 %	2,79	31,0 %
	4	4,88	54,2 %	3,71	41,2 %	1,04	11,6 %
	1	0,00	0,0 %	0,00	0,0 %	0,75	8,3 %
	MOY	3,43		3,21		2,25	
Moyenne		2,96					

C.15 Ensemble des dimensions de la gestion (suite)	Valeur des réponses	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifieriez-vous...					
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
		Nul (le) : 1 Faible : 2 Fort (e) : 3 Total (e) : 4 N/A : 5					
		NB	%	NB	%	NB	%
ENSEMBLE DES DIMENSIONS DE LA GESTION							
Moyenne pour l'ensemble des dimensions.	1	0,28	3,1 %	0,40	4,5 %	1,74	19,3 %
	2	1,04	11,6 %	2,02	22,5 %	3,12	34,6 %
	3	2,96	32,9 %	2,93	32,6 %	1,96	21,8 %
	4	4,47	49,7 %	3,40	37,7 %	1,07	11,9 %
	1	0,25	2,8 %	0,25	2,8 %	1,11	12,3 %
	MOY	3,26		3,01		2,14	
Moyenne		2,80					

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE

Titre

La déconcentration des ressources financières et l'autonomie de gestion : perception
des directions d'établissement du primaire
à la CSH.

(ANNEXÉ À LA FIN DU DOCUMENT)

RÉFÉRENCES

- Affichard, Joëlle. (1997). «L'actualité politique et scientifique des problèmes de décentralisation». In *Décentralisation des organisations et problèmes de coordination : Les principaux cadres d'analyse*. p. 7-17. Coll. «Logiques sociales». Paris : Institut international de Paris La Défense. Paris : L'Harmattan.
- Aktouf, Omar. (1989). *Le management : Entre tradition et renouvellement*. Boucherville : Gaétan Morin Éditeur, 492 p.
- Alain, Marcel. (1996). *Prendre en main le changement : Stratégies personnelles et organisationnelles*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 313 p.
- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). (2002). *Les effets des dernières réformes sur le réseau des commissions scolaires : rapport synthèse des groupes de discussion, des études de cas, des tendances évolutives et des politiques éducatives*. Québec, ACSQ, 16 p.
- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). (1995a). *Changer nos pratiques de gestion et transformer nos milieux. Rapport du comité vision*. «s.l.» : ACSQ, 48 p.
- Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ). (1995b). *Le financement de l'éducation primaire et secondaire : Pour une meilleure utilisation des ressources financières. Rapport du groupe de travail sur le financement*. «s.l.» : ACSQ, 34 p.
- Association des directeurs généraux scolaires du Québec (ADIGECS). (1995). *L'école au cœur de la réussite : Mémoire présenté par l'association des directeurs généraux des commissions scolaires à la Commission des États généraux sur l'éducation*. «s.l.» : ADIGECS, 29 p.
- Ben Hassine, Radia. (1997). « Autonomie et responsabilité, le présent et l'avenir ». *La revue des échanges : Autonomie et responsabilité*, vol. 14, no 2 (juin 1997). [En ligne]. [[http ://www.afides.qc.ca/RDE/53/hassine.html](http://www.afides.qc.ca/RDE/53/hassine.html)] (23 novembre 2000).
- Bennis, Warren et Burt Nanus. (1985). *Diriger*. Paris : InterÉditions. 197 p.
- Bibeau, Jean-René et Louise Bussière. (1988). *Évaluation de programme : Cadre de référence*. Québec : MEQ. 23 p.

- Bisaillon, Robert. (2000). «Décentralisation, leadership et pilotage de réforme». *Le Point en administration scolaire*, vol. 3, no 2 (hiver), p. 6-8.
- Blais, Gilles, et al. (1995). *Vers une gestion améliorée*. Travail de session présenté dans le cadre du cours : Séminaire sur le comportement organisationnel en milieu scolaire. «s.l.» : CSH, 63 p.
- Boeuf, Jean-Luc. (1997). *Quinze ans de décentralisation*. Coll. «Problèmes politiques et sociaux : dossiers d'actualité mondiale», no 787. Paris : La documentation Française, 88 p.
- Boucher, Sébastien et Dominique Renay. (1999). «Entrevue avec André Caron : Des réformes au profit de l'élève». *Le Point en administration scolaire*, vol. 2, no 1 (automne), p. 24-25.
- Brassard, André. (1996). *Conception des organisations et de la gestion : Les conceptions mécanistes, centrée sur les besoins humains et situationnels*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 445 p.
- Brassard, André, et al. (1986). *Les rôles des directions d'école au Québec : 2^e partie - L'exercice des rôles et l'efficacité organisationnelle*. Montréal : Université de Montréal, 268 p.
- Brassard, André et Claude Lessard. (1998). «L'expérience nord-américaine du changement en éducation : un double regard». In *Diriger en période de transformation*, sous la dir. de Guy Pelletier et Richard Charron, Montréal : Éditions de l'AFIDES, p. 65-102.
- Breault, Bernard. (2002). *Exercer la saine gestion : Fondements, pratique et audit*. (3^e ed.) Coll. «des affaires». Montréal : Publication CCH Ltée, 332 p.
- Brunet, Luc et André Savoie. (1998). «Compétence et sélection des directions d'école». *Le point en administration scolaire*, vol. 1, no 2 (automne), p. 14-17.
- Brunet, Luc, et al. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Ottawa : Agence d'Arc, 215 p.
- Brunet, Luc, et al. (1985). *Le rôle du directeur d'école au Québec : 1^{re} partie*. Montréal : Université de Montréal, 165 p.
- Cambier, Jean. (1997). «Le chef d'établissement scolaire, un directeur comme les autres?». 1997. *La revue des échanges : Autonomie et responsabilité*, vol. 14, no 2 (juin 1997). [En ligne]. [<http://www.afides.qc.ca/RDE/53/cambier.html>] (23 novembre 2000).

- Campeau, Denis, *et al.* (1995). *La décentralisation à la CSH*. Travail de session présenté dans le cadre du cours : Processus de gestion en milieu scolaire. «s.l.» : CSH, 67 p.
- Carette, Roger. (1994). «Le maillage des intelligences collectives». *Réussir : Bulletin de l'Association des Cadres scolaires du Québec*, vol. 3, nos 1 et 2 (automne – hiver), p. 21-28.
- Charron, Richard. (1997). «En guise d'introduction». *La revue des échanges : Autonomie et responsabilité*, vol. 14, no 2 (juin 1997). [En ligne] [<http://www.afides.qc.ca/RDE/53/rde53.html>] (23 novembre 2000).
- Charuest, Jacques L. (2001). *Enquête sur la relève : L'attrait pour la fonction de direction d'établissement – Rapport final*. «s.l.» FCSQ. 48 p.
- Collin, Jean-Pierre. (1998). «Gérer la décentralisation et la régionalisation : défis et difficultés» *Revue Organisation*, vol. 7, no 1 (hiver), p. 81-89.
- Contandriopoulos, André-Pierre, *et al.* (1999). «Les mesures incitatives et le paiement des ressources». In *Le système de santé québécois : Un modèle en transformation*, sous la dir. de Clermont Bégin, Pierre Bergeron, Pierre-Gerlier Forest et Vincent Lemieux, p. 123-124. Coll. «Politique et Économie». Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Corriveau, Rodolphe. (1993). «Notre projet à la CSH : Discours de la rentrée scolaire 1993-1994». *Le courant de l'Harricana*, vol. 2, no 3 (octobre), p. 1.
- Côté, Serge, *et al.* (1997). «Action collective et décentralisation : Tendances et débats en développement régional». *Actes du colloque de la Section Développement régional de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS)* (Montréal, 14-16 mai 1996). Rimouski : Université du Québec à Rimouski en collaboration avec le groupe de recherche interdisciplinaire sur le développement régional de l'est du Québec (GRIDEQ), 258 p.
- Crozier, Michel. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Éditions du Seuil, 412 p.
- Commission scolaire Harricana. (1998). *Orientations en matière de déconcentration*. «s.l.» : CSH, 44 p.
- Commission scolaire Harricana. (1996). *Mission, Valeurs, Orientations : Un consensus pour donner un sens à notre action à l'Harricana*. (Amos, septembre 1996). «s.l.» : CSH, 1996, 8 p.

- Commission scolaire Harricana. (1999). *Déconcentration des ressources financières : Règles de répartition 2000-2001*. «s.l.» : CSH, 46 p.
- Daudelin, Colette. (1997). Critères de scientificité en recherche. Notes de cours. «s.l.» : Université du Québec à Trois-Rivières, 5 p.
- De Celles, Pierre. (1995). «Le rôle du cadre scolaire dans le contexte de décentralisation et d'imputabilité». Conférence présentée à l'occasion de l'assemblée générale de l'Association des cadres scolaires du Québec (Montréal, 26 mai 1995). «s.l.», 6 p.
- Dion, Gérard. (1986). *Dictionnaire Canadien des relations de travail*. 2^e éd. rev. Québec : Presses de l'Université Laval, 995 p.
- Drucker, Peter. (1993). *Au-delà du capitalisme : La métamorphose de cette fin de siècle*. Trad. de l'américain par Jacques Fontaine. Paris : Dunod, 240 p.
- Duncan, W. Jack. (1990). *Les grandes idées du management : des classiques aux modernes*. coll. «AFNOR gestion». Trad. de l'américain de Monique Sperry. Paris : AFNOR, 242 p.
- École nationale d'administration publique (ENAP). (2000). *La décentralisation au Québec*, sous la dir. de André Larocque. Québec : ENAP, 265 p.
- Éthier, Gérard. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec, 360 p.
- Fabi, Bruno et Réal Jacob. (1994). «Se réorganiser pour mieux performer». *Gestion*, Montréal, (septembre), p. 50-51.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). (2001). *La Loi sur l'instruction publique annotée – Manuel de référence*. Québec : FCSQ, 706 p.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). (2000). «800 personnes échangent sur la décroissance de la clientèle scolaire». *Commissaires d'école. Bulletin express*, vol. 32, no 10 (juin), p. 1-2.
- Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ). (1995). *Mémoire États généraux sur l'éducation - Le choix de la FCSQ : Un système qui mise sur la démocratie, la compétence des commissions scolaires et l'engagement des parents*. Québec : FCSQ, 34 p.
- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE). (1996). *Pour une école autonome et responsable*. «s.l.» : FQDE, 197 p.

- Fédération québécoise des directeurs et directrices d'établissement d'enseignement (FQDE). (1995). *Mieux réussir dans l'école de demain. États généraux sur l'éducation*. «s.l.» : FQDE, 20 p.
- Gravel, Michel. (1998). *Description d'emploi type : Directeur, directrice d'établissement*. «s.l.», 14 p.
- Gravel, Michel. (1992). «Étude descriptive sur les facteurs d'accomplissement, d'évolution du temps accordé et de complexité des tâches du directeur d'école». Maîtrise en administration publique, Chicoutimi, École nationale d'administration publique, 105 p.
- Groupe Innovation. (1993). *Vers l'organisation du XXI^e siècle*, sous la dir. de Jean-Marc Salvét. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 117 p.
- Gruber, Annie. (1996). *La décentralisation et les institutions administratives*. Paris : Masson & Armand Colin, 602 p.
- Inchauspé, Paul. (1999). «La réforme de l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos modes de gestion ?». Notes de présentation à l'occasion de l'assemblée générale de l'Association des cadres scolaires du Québec (Québec – 28 mai 1999). «s.l.» : ACSQ. 19 p.
- Inchauspé, Paul. (1998). «Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directrices et directeurs d'école». *Ressources humaines*, vol. 12, no 33 (Novembre), p. 72-80.
- Institut de la décentralisation - France. (1996). *La décentralisation en France : L'état des politiques publiques, la dynamique des réformes locales, la dimension européenne*. Préf. de Daniel Hoeffel. Paris : La Découverte, 432 pages.
- Kanter, R.M. *Men and Women of the Corporation*. New York : Basic Book Inc.
- Laurin, Paul. (1977). *Le rôle du principal d'école au Québec*. Montréal : Fédération des principaux du Québec, 185 p.
- Laurin, Paul, et al. (1993). *Un pas vers l'excellence : Les écoles seychelloises*, sous la dir. de Paul Laurin et Gérald Jomphe. Coll. «Inter-Éducation». Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières; Seychelles : MEQ des Seychelles, 334 p.
- Laurin, Paul, et al. (1989). *Développer nos ressources humaines en éducation : Une réponse seychelloise*, sous la dir. de Paul Laurin et Gérald Jomphe. Coll. «Inter-Éducation». Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières; Seychelles : MEQ des Seychelles, 251 p.

- Leclerc, Jean. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion : La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 321 p.
- Lemieux, Vincent. (1997). *La décentralisation*. Coll. «Diagnostic». Ste-Foy (Qué.) : Les Éditions de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC), 129 p.
- Lessard-Hébert, Michelle, et al. (1990). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Agence d'Arc, 180 p.
- Louis, François. (1994). *Décentralisation et autonomie des établissements : La mutation du système éducatif français*. Coll. «former, organiser pour enseigner». Paris : Hachette Éducation, 251 p.
- Marchand, Marie-Jacqueline. (1999). *L'économie de la décentralisation : Un enjeu financier pour les collectivités locales*. Coll. «Didact économie». Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 233 p.
- Moisset, Jean. (1996). «Nouveau leadership pour de nouveaux défis : directeurs et directrices d'école dans la tourmente». In *Diriger en période de transformation : actes du Colloque international AFIDES*. (Université de Montréal 23-24 septembre 1996). [En ligne]
[<http://www.afides.ac.cs/colloques/mtl/moisset.htm>] (7 juillet 2002).
- Moreau, André. (1999). «L'apprentissage organisationnel : Une affaire d'équipe». *Le Point en administration scolaire*, vol. 1, no 4 (printemps), p. 10-11.
- Morin, Pierre. (2000). «Qui dirigera l'école d'après la Réforme ?». *Le Point en administration scolaire*, vol. 2, no 4 (été), p. 20.
- Passeron, Serge. (1968). *L'autonomie de gestion des établissements publics nationaux*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence, 315 p.
- Pelletier, Guy. (1996). Piloter la transformation : De trois habiletés nécessaires». In *Diriger en période de transformation : actes du Colloque international AFIDES*. (Université de Montréal 23-24 septembre 1996). [En ligne]
[<http://www.afides.ac.cs/colloques/mtl/pelletier.htm>] (9 juillet 2002).
- Perrenoud, Philippe. (1999a). «L'établissement, principal garant du renouveau pédagogique». *Le point de réflexion in Le Point en administration scolaire*, vol. 2, no 1. (automne), p.1-16.

- Perrenoud, Philippe. (1999b). «L'établissement scolaire entre mandat et projet : vers une autonomie relative». In *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement : actes du Colloque international AFIDES*. (Université de Montréal 16-18 octobre 1998). [En ligne] [<http://www.afides.ac.cs/colloques/mtl98/textes/perrenoud1.htm>] (9 juillet 2002)
- Picquenot, Alain, et al. (1997). *Les personnels de direction des établissements secondaires*. Coll. «Ressource Formation : Acteurs du système éducatif». Paris : Centre régional de documentation pédagogique de Bourgogne (CNDP), Paris : Hachette Éducation, 123 p.
- Pinéro, U.C. (1981). «Wanted : Strong instructional leaders». *Principal*, vol. 61, no 4, p.16-19.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1999a). *Diriger une école secondaire : Un nouveau contexte, de nouveaux défis. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Les Publications du Québec, 80 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1999b). *Pour la réforme du système éducatif : Six années de consultation et de réflexion. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Les Publications du Québec, 80 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1995a). *Pour la réforme du système éducatif : Dix années de consultation et de réflexion. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Québec, 65 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1995b). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel 1994-1995 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Québec, 91 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1994). *Une marge de manoeuvre : moyens retenus en vue d'élargir la marge de manoeuvre des responsables locaux dans le système scolaire et de simplifier leur gestion. Rapport 1993-1994*. Québec : Québec, 38 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1993a). *La décentralisation en éducation : Situation et conditions de développement. Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993*, sous la dir. de Gilles Sénéchal. Québec : Les Publications du Québec, 42 p.
- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1993b). *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Québec, 56 p.

- Québec, Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Les publications du Québec, 56 p.
- Québec, Gouvernement du Québec. (2002). *Loi sur l'instruction publique L.R.Q., chapitre I-13.3*. Québec : Éditeur officiel du Québec, 172 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Cabinet de la ministre. (1996a). *L'Éducation prend le virage du succès*. Communiqué no 1 de la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, sur la réforme de l'éducation. (Québec, 24 octobre 1996), «s.l.», 4 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Cabinet de la ministre. (1996b). *L'Éducation prend le virage du succès – Des mesures en appui aux sept orientations*. Communiqué no 2 de la ministre de l'Éducation, madame Pauline Marois, sur la réforme de l'éducation. (Québec, 24 octobre 1996). «s.l.», 2 p.
- Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du financement et des équipements. (2001). *Manuel de normalisation de la comptabilité scolaire*. 3^e éd. ref. Québec : Québec.
- Québec, ministère de l'Éducation. (1999). *Le virage du succès ensemble. La réforme de l'éducation*. Québec : Québec, 81 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. (1997a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Québec, 55 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. (1997b). *Projet de loi modifiant la LIP : Quelques éléments de synthèse et de comparaison entre la situation actuelle, l'avant-projet de loi présenté en commission parlementaire en septembre 1997 et le projet de loi*. Québec : Québec. 15 p.
- Québec, ministère de l'Éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996 – Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : Québec, 1996. 90 p.
- Québec, ministère des Affaires municipales. (1995). *Décentralisation : Un choix de société*. Québec : Québec, 99 p.
- Québec, ministère du conseil exécutif, Secrétariat à l'aménagement et à la décentralisation. (1979). *La décentralisation – une perspective communautaire nouvelle – fascicule 5 : Le réaménagement des pouvoirs*. Québec : Québec, 18 p.

- Québec, ministère des Finances. (1996). *Le secteur local au Québec : Organisation et fiscalité*. Coll. «Fiscalité et financement des services publics : Oser choisir ensemble». Québec : Les Publications du Québec, 52 p.
- Québec, ministère des Finances. (1993). *Le coût et les résultats de l'éducation*. Coll. «Fiscalité et financement des services publics : Oser choisir ensemble». Québec : Les Publications du Québec, 116 p.
- Quirion, Claude. (1994). *L'approche-service appliquée à l'école : Une gestion centrée sur les personnes*. Montréal : Chenelière, 228 p.
- Richard, Monique. (1994). *Pourquoi décentraliser en éducation ? Notes pour l'allocation de Mme Monique richard, 1^{re} vice-présidente de la CEQ, au colloque de la FQDE* (Montréal, 24 mars 1994). «s.l.» : CEQ, 11 p.
- Rolla, Giancarlo. (1998). *L'autonomie : Un guide pour la décentralisation de l'administration publique*. Traduit de l'article publié en anglais sous le titre : « autonomy : a guiding criterion for décentralizing public administration », p. 31-45.
- Romzek, B. S., Et J. D. Melvin. (1987). «Accountability on the Public Sector». *Public Administration Review*, vol. 47, no 3.
- Rondeau, Jean-Claude. (1998). «Le partage des pouvoirs entre le ministère, la commission scolaire et l'école». *Le point en administration scolaire*, vol. 1, no 1 (mai), p. 13-19.
- Rondeau, Jean-Claude. (1997). «La décentralisation des pouvoirs aux écoles» *Télescope – synthèse d'expérience dans l'administration publique*, vol. 4, no 2 (juin), 13 p.
- Saint-Pierre, Céline. (1998). «Les orientations de la restructuration et du partage des pouvoirs dans le système scolaire québécois». In *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement : actes du Colloque international AFIDES*. (Université de Montréal 14-16 octobre 1998). [En ligne] [<http://www.afides.ac.cs/colloques/mtl98/textes/saint-pierre.htm>] (9 juillet 2002).
- Savard, Luc. (1998). «Intervention au panel sur le thème : Autonomie et évaluation des établissements : intérêts, enjeux et défis.». In *Autonomie et évaluation des établissements : l'art du pilotage au temps du changement : actes du Colloque international AFIDES*. (Université de Montréal 14-16 octobre 1998). [En ligne] [<http://www.afides.ac.cs/colloques/mtl98/textes/savard.htm>] (9 juillet 2002).
- Sérieyx, Hervé. (1993). *Le Big-Bang des organisations : Quand l'entreprise, l'État, les régions entrent en mutation*. Paris : Calmann Levy, 342 p.

- Taillon, Gilles. (1994). «Pour le développement d'une organisation imputable». *Réussir, Bulletin de l'Association des Cadres scolaires du Québec*, vol. 3, nos 1 et 2 (automne – hiver), p. 41-47.
- Tremblay, Louise. (1999). «Pacte 2000 : Le point». *Savoir*, vol. 4, no 3 (juin), p. 4-7.
- Tremblay, Robert. (1994). *Savoir faire : Précis de méthodologie pratique*, 2^e éd. Rev. et augm. Coll. «du rétiaire». Québec : Mc Graw-Hill, 321 p.
- Turgeon, Jean et Vincent Lemieux. (1999). «La décentralisation : Panacée ou boîte de Pandore?». In *Le système de santé québécois : Un modèle en transformation*, sous la dir. de Clermont Bégin, Pierre Bergeron, Pierre-Gerlier Forest et Vincent Lemieux, p. 173-194. Coll. «Politique et économie». Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Vaillancourt, Alain. (1997). «Complexité et gestion». La perspective. [En ligne] [<http://www.cam.org/mdumont/0497/0497/-p12.htm>] (---- juillet 2002).
- Van Der Maren, Jean-Marie. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Coll. «Éducation et formation – Fondements». Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 502 p.
- Vogt, Judith et Kenneth Murell. (1990). *Empowerment in Organisation*. San Diego, California, Pfeiffer and Compagny, 246 p.

Questionnaire



**La déconcentration des
ressources financières
et l'autonomie de gestion :
perception des directions
d'établissement du primaire
à la Commission scolaire Harricana**

QUESTIONNAIRE SUR L'AUTONOMIE DE GESTION DES DIRECTIONS D'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT DU PRIMAIRE DE LA COMMISSION SCOLAIRE HARRICANA

L'objectif du présent questionnaire est de connaître la perception des directions d'établissement d'enseignement du primaire quant à l'autonomie de gestion qu'ils pensent avoir eu égard aux tâches déconcentrées et qui ont un lien avec les ressources financières. L'autonomie est représentée par trois sous questions avec une possibilité de cinq (5) choix de réponse chacune. Les sous questions sont en relation avec la responsabilité administrative, la latitude d'action et le financement. Les tâches sont regroupées selon les fonctions du plan d'enregistrement comptable du ministère de l'Éducation. Les champs d'activités de ce dit plan sont également identifiés pour chacune des tâches décrites.

Le questionnaire comprend 44 énoncés. Cette étude est réalisée dans le cadre d'une maîtrise en éducation et les données recueillies à cet effet demeureront confidentielles.

Le questionnaire n'est pas identifié et ne vous évalue d'aucune manière. Il vise à connaître votre opinion par rapport à chaque énoncé. Il est important que vous vous prononciez personnellement par rapport à chacun.

Nous vous remercions à l'avance de l'attention particulière que vous accorderez à cette étude.

En rapport à chaque tâche décrite et à partir de l'échelle proposée, nous vous demandons de qualifier :

- ◆ la responsabilité administrative que vous estimez avoir;
- ◆ la latitude d'action que vous estimez avoir;
- ◆ le niveau de financement que vous estimez avoir.

Voici l'échelle qui vous permettra d'indiquer votre perception en rapport à chaque tâche quant à la responsabilité administrative, la latitude d'action ainsi qu'au niveau de financement.

La responsabilité administrative

1. Responsabilité administrative nulle
2. Faible responsabilité administrative
3. Forte responsabilité administrative
4. Responsabilité administrative totale
5. Ne s'applique pas

La latitude d'action

1. Latitude d'action nulle
2. Faible latitude d'action
3. Forte latitude d'action
4. Latitude d'action totale
5. Ne s'applique pas



Le niveau de financement

1. Niveau de financement nul
2. Faible niveau de financement
3. Fort niveau de financement
4. Niveau total de financement
5. Ne s'applique pas

Note : Des feuilles supplémentaires sont à votre disposition pour tout commentaire que vous jugerez utile. Il suffit d'indiquer dans le questionnaire un numéro de référence que vous transcrivez sur la feuille de commentaires.

Les composantes de l'autonomie	Champs d'activités du PEC	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifiez-vous...			No. de référence pour les commentaires
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Les composantes de la gestion		Nul (le) : 1 Faible : 2 Forte : 3 Total (e) : 4 Non applicable : 5			

ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Dans l'exercice de mes fonctions...

1.1	Je détermine les besoins en personnel enseignant (titulaire, spécialistes, dénombrément flottant).	10				
1.2	J'établis une répartition du temps alloué à chaque matière.	10				
1.3	Je définis les orientations de l'école et son approche éducative.	10				
1.4	J'adapte et j'enrichis des programmes locaux d'étude pour répondre à des besoins particuliers.	10				
1.5	Je détermine les groupes-élèves.	10				
1.6	J'assure le remplacement lors d'absences du personnel enseignant.	10				
1.7	Je gère les frais de déplacement des spécialistes.	10				
1.8	Je choisis le matériel d'enseignement approprié aux programmes d'études ainsi que le matériel didactique.	10				



Les composantes de l'autonomie	Champs d'activités du PEC	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifiez-vous...				No. de référence pour les commentaires
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		
Les composantes de la gestion		Nul (le) : 1 Faible : 2 Forte : 3 Total (e) : 4 Non applicable : 5				

ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION

Dans l'exercice de mes fonctions...

2.1	Je détermine les besoins pour le personnel administratif.	21				
2.2	Je décide du remplacement ou non du personnel de soutien administratif.	21				
2.3	Je détermine les besoins en surcroît de travail.	21				
2.4	Je vois à ce que soit fait l'inventaire des besoins de l'école en fourniture de gestion.	21				
2.5	Je m'assure de l'existence et du fonctionnement d'un service de reprographie adéquat.	21				
2.6	Je prépare le plan d'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications.	22				
2.7	Je m'assure que les ordinateurs et ses composantes fonctionnent.	22				
2.8	J'organise les services de bibliothèque et d'audiovisuel.	22				
2.9	Je mets en place les services de psychoéducation.	23				
2.10	Je mets en place les services d'animation pastorale.	23				



Les composantes de l'autonomie	Champs d'activités du PEC	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifiez-vous...				No. de référence pour les commentaires
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?		
Les composantes de la gestion		Nul (le) : 1 Faible : 2 Forte : 3 Total (e) : 4 Non applicable : 5				

ACTIVITÉS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT ET À LA FORMATION

Dans l'exercice de mes fonctions...

2.11	Je m'assure de l'organisation des sorties éducatives.	23				
2.12	Je planifie le programme d'activités étudiantes pour l'école.	23				
2.13	Je m'assure de l'organisation de la rentrée des élèves.	23				
2.14	Je vois à l'encadrement et à l'organisation d'activités pour les élèves qui dînent à l'école.	23				
2.15	Je m'assure d'un plan d'intervention pour l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.	23				
2.16	J'organise des services d'orthopédagogie.	23				
2.17	Je vois à l'organisation physique des services de santé.	23				
2.18	J'organise des services éducatifs autres que ceux prévus par le régime pédagogique (cours à domicile, cours de rattrapage etc.).	24				
2.20	Je prépare l'organisation physique des services d'animation de passe-partout.	25				



Les composantes de l'autonomie	Champs d'activités du PEC	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifiez-vous...					No. de référence pour les commentaires
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?			
Les composantes de la gestion		Nul (le) : 1	Faible : 2	Forte : 3	Total (e) : 4	Non applicable : 5	

ACTIVITÉS ADMINISTRATIVES

Dans l'exercice de mes fonctions...


5.1	J'assume le travail de préparation à la tenue des réunions du conseil d'établissement.	51				
5.2	Je coordonne la publicité et l'information.	53				
5.3	J'accueille les employés en début d'année.	53				
5.4	Je m'assure des services de messagerie et de téléphonie.	53				
5.5	J'organise des activités de perfectionnement en dehors des journées pédagogiques.	55				
5.6	Je prévois le perfectionnement des personnels autres qu'enseignants.	55				



Les composantes de l'autonomie	Champs d'activités du PEC	À partir de l'échelle proposée et selon votre perception, comment qualifiez-vous...			No. de référence pour les commentaires
		la responsabilité administrative que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	la latitude d'action que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	le niveau de financement que vous estimez avoir, eu égard à cette tâche ?	
Les composantes de la gestion		Nul (le) : 1 Faible : 2 Forte : 3 Total (e) : 4 Non applicable : 5			

ACTIVITÉS RELATIVES AUX BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES

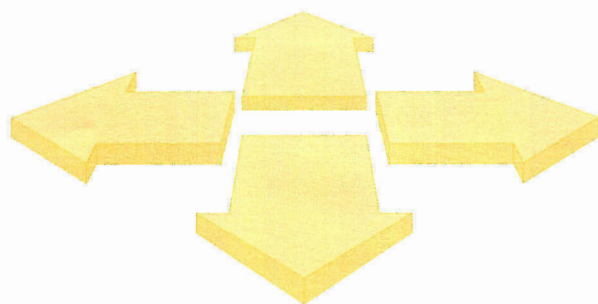
Dans l'exercice de mes fonctions...

6.1	Je négocie des contrats d'entretien de terrains.	61				
6.2	Je vois à l'entretien et à la réparation des immeubles.	62				
6.3	Je m'assure de l'inspection et du contrôle des bâtiments, des appareils et du matériel.	62				
6.4	Je gère le personnel ouvrier affecté à mon école.	62				
6.5	Je vois à la propreté des lieux.	63				
6.6	Je m'assure de la gestion adéquate de la consommation énergétique.	64				
6.7	Je règle des contrats de prêts de locaux pour le CE (sauf ceux régis par la commission scolaire).	65				
6.8	J'organise la surveillance des immeubles.	66				
6.9	Je détermine et recommande à la commission scolaire les améliorations à apporter aux bâtiments et aux terrains.	68				
6.10	Je m'assure des achats pour le mobilier, l'appareillage et l'outillage.	X-7				

No de
référence

Commentaires





Nous vous remercions de votre collaboration qui est indispensable à la réalisation de cette recherche.

Merci!